

Erziehungswissenschaft

**Zur Intentionalitätsstruktur von
Schule und Unterricht:
eine Neubestimmung des
Verhältnisses von Leistung und
Lernen**

Habilitationsschrift

zur Erlangung der Lehrbefähigung im
Fach Erziehungswissenschaft der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt

von

Detlef Zöllner

2005

urn:nbn:de:gbv:547-200500404

Gliederung:

Zur Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht: eine Neubestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen

0	Einleitung	S.8
1	Schulunterricht und Lernmotivation: institutionstheoretische und motivationspsychologische Problemkennzeichnung	S.29
1.1	Schule als Organisation und als Institution	S.31
1.1.1	Schule und Unterricht als Begrenzungs- und als Ermöglichungszusammenhang	S.31
1.1.2	Zur organisatorischen Unverfügbarkeit von Subjektivität	S.38
1.1.3	Die historische Gestalt von Schule: zur begrenzten Reichweite prinzipientheoretischer Reflexionen	S.40
1.2	Motivation als Handlungsvorbereitung: zur bildungstheoretischen ‚Brauchbarkeit‘ psychologischer Motivationstheorie	S.45
1.2.1	Intrinsische und extrinsische Motivation	S.47
1.2.2	Phänomenologische Introspektion	S.50
2	Die Bedeutung der Husserlschen Phänomenologie für eine systemtheoretische und ideologiekritische Bestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen	S.54
2.1	Seinsbereiche und Bewußtseinsdimensionen: Formen der Transzendenz in Husserls Phänomenologie	S.55
2.1.1	Eine erste Begriffsklärung: Lernen als integrales Moment der Weltkonstitution	S.57
2.1.2	Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität	S.63
2.1.2.1	Erster lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht einschließlich eines Exkurses (79-81) zum Verhältnis von Lernen und Bildung	S.74
2.1.3	Seinsbereiche (Regionen) als Horizonte möglicher Gegenstandswahrnehmung	S.87
2.1.3.1	Zweiter lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die Schulfachstruktur aus phänomenologischer Perspektive	S.98
2.1.4	Zum Verhältnis von statischer und genetischer Phänomenologie	S.110
2.1.5	Ertrag: Lernen als innere Norm und Leistung als äußere Norm	S.114
2.2	Systemtheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie: „Subjektheit“ als späte Form der Selbstkonstitution des Menschen (Luhmann)	S.121
2.2.1	Die phänomenologische Methode der Luhmannschen Systemtheorie	S.122
2.2.1.1	Reflexivität ohne Subjekt: Das Problem der Komplexität	S.123
2.2.1.2	Sinn als Selektionsregel und als ‚Komplex‘: Zum Überraschungsmoment der Information	S.128
2.2.1.3	Kommunikation als Homöostase: Zum erhöhten Bedarf an Informationsausgleich	S.132
2.2.1.4	Identität und Negation: Subjektivität als mehrdimensionale Perspektivierung von Welt	S.138

2.2.2	Die Funktionalität des Bildungssystems als ‚Reformpädagogik‘	S.143
2.2.2.1	Identifikation von Leistung und Schüler: Zuteilung von Karrieren	S.144
2.2.2.2	Bildungsreformen als rekursive Kontinuität: das sich selbst evolutionierende System	S.147
2.2.2.3	Pädagogisches Handeln als Reservat	S.149
2.3	Intersubjektive Geltung als konstitutives Moment von Sinnerzeugung in Habermases Kommunikationstheorie	S.155
2.3.1	Sprachliche und vorsprachliche Realität: der Kategorienfehler in Luhmanns Systemtheorie als Folge eines monologischen Weltbegriffs	S.156
2.3.1.1	Gleichursprünglichkeit oder Fundierungszusammenhang: Ebenen der Weltkonstitution	S.161
2.3.1.2	Zur differentiellen Logik von ego und alter ego	S.166
2.3.2	Kulturelle Werte als gesellschaftliche Interpretation der vorsprachlichen Bedürfnisstruktur	S.168
2.3.3	System und Lebenswelt: systemtheoretische und kommunikationstheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie	S.172
Exkurs:	Zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit	S.179
2.3.4	Husserl, Luhmann, Habermas: Perspektiven auf den Leistungs- und Lernbegriff	S.189
3	Zwischenauswertung: Schulunterricht zwischen Orientierung und Verfügung	S.194
3.1	Dimensionen des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt	S.194
3.2	Lernen als Fundamentalfunktion des Bewußtseins	S.197
3.3	Intentionalität als subjektive Wahrnehmung	S.200
3.4	Intentionalitätsstrukturen als institutionalisierte Intersubjektivität: Schule und Unterricht	S.205
3.5	Innere und äußere Öffnung von Schule und Unterricht	S.209
4	Intentionalität als Zweck/Mittel-Zusammenhang: Holzkamps subjektwissenschaftler Lernbegriff	S.216
4.1	Lehr/Lerntheorien als Dritte-Person-Standpunkt	S.218
4.1.1	Realitätsbezug: das Labor als verarmte Umgebung	S.221
4.1.2	Induktives Lernen als statistische Orientierung an Häufigkeiten	S.221
4.2	Lehr-/lerntheoretische Verkürzungen des organisierten Schulunterrichts	S.223
4.2.1	Gleichsetzung von Lehren und Lernen	S.224
4.2.2	Leistungsbewertung als Konstruktion von Gesamtleistungen	S.226
4.2.3	Defensives Lernen als Zwangsverhältnis	S.230
4.3	Der Standpunkt des Subjekts und sein Verfügungsinteresse	S.232
4.3.1	Intentionales Lernen als diskursives Projekt	S.234
4.3.1.1	Primat der subjektiven Erwachsenenperspektive	S.239
4.3.1.2	Repräsentative und exemplarische Aspekte der Korrelatstruktur von Beispielen	S.242
4.3.2	Realitätsbezug: Korrelatverhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand	S.250
4.3.2.1	Modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen und körperliche Situiertheit	S.252

4.3.2.2	Ausgliederung von Lernproblematiken	S.257
4.3.2.3	Dimensionierung von Lernprozessen und Lerngegenständen nach Flachheit und Tiefe	S.260
4.3.2.4	Suspension des Zielbezugs	S.265
4.3.3	Mitlernen als notwendige Ausgangsbedingung intendierten Lernens	S.265
4.3.4	Zum Verhältnis von Fähigkeiten und Stoffen (Lerngegenständen) im Schulunterricht	S.268
5	Das didaktische Interesse am Exemplarischen als Vermittlungsproblem von Mensch und Welt	S.272
5.1	Das Exemplarische zwischen Kanonisierung und Reichtum des Lebens (Scheuerl)	S.276
5.1.1	Dimensionen der Kanonisierung	S.277
5.1.2	Gute und schlechte Stofffülle	S.287
5.1.3	Materie und Form als Phasen des Bildungsprozesses	S.291
5.1.4	Das Exemplarische als Vergangenheit und Zukunft vermittelnde Dimension des Lerngegenstands	S.297
5.2	Das Exemplarische als konstitutives Moment des Mensch-/Weltverhältnisses (Wagenschein)	S.302
5.2.1	Das Kind als anfangender Philosoph	S.302
5.2.2	Das Exemplarische im Lehrer-/Schülerverhältnis	S.307
Exkurs:	Gegenstand (Phänomen) und Medium	S.310
5.2.3	Unterricht als methodische Engführung	S.312
5.3	Kategoriale Bildung als exemplarische Aufhebung formaler und materialer Bildungsprinzipien (Klafki)	S.315
5.3.1	Kategoriale und praktische Differenzen der Theorie kategorialer Bildung	S.315
Exkurs:	Kategoriale Anschauung als <i>strukturierte</i> Intentionalität	S.317
5.3.1.1	Das Elementare als Prinzip der Auswahl und Stoffbeschränkung	S.320
5.3.1.2	Bildung zwischen Komplexität und Reduktion	S.325
5.3.1.3	Die Gegenwart des Lernsubjekts und ihre Zukunftsbedeutung	S.327
5.3.1.4	Planungs- und Einstiegsoffenheit als verschiedene Formen der Anerkennung des kindlichen Mensch-/Weltverhältnisses	S.329
5.3.2	Kritisch-konstruktive Didaktik als neue Moralisierung der Bildungsidee .	S.339
5.3.2.1	Neubewertung des Theorie-/Praxisbezugs: kritisch-konstruktive Handlungsorientierung versus kategoriale Erkenntnisorientierung	S.339
5.3.2.2	Schlüsselprobleme als „Themen exemplarischen Lehrens und Lernens“ .	S.341
5.3.3	„Exemplarische“ Verknüpfung von Themen und Methoden: zum Verhältnis von Planungs- und Einstiegsoffenheit	S.345
5.3.3.1	Klafkis Primat der didaktischen Zielentscheidungen	S.345
5.3.3.2	Das Mensch-/Weltverhältnis unter der Perspektive heterogener Zielentscheidungen	S.348
5.3.3.3	„Naivität“ und „Kritik“ als sich wechselseitig bedingendes Selbstverhältnis des Schülers	S.353
5.3.4	Das Ganze der Bildung als Umgang: Plädoyer für bewertungsfreie Räume im Schulunterricht	S.360
5.4	Vom wahrgenommenen Gegenstand zur gemeinten Wirklichkeit: intersubjektive Konstitution (F. Fischer)	S.365

5.4.1	Grenzen des Weltverhältnisses als Grenzen des Selbstverhältnisses	S.367
5.4.2	Der Schritt vom Lernen zum Handeln: Bildung	S.378
5.4.3	Gewissenserziehung als Ermöglichung von Situationen der Selbstverwirklichung	S.383
5.4.4	Die Bildungskategorie als Aussageform des Mensch-/Weltverhältnisses .	S.388
5.4.5	Zur Intentionalitätsstruktur der vertikalen Bildungskategorien	S.395
5.4.6	Natur und Gewissen	S.400
5.4.7	Leistungsbewertung als Gewissensprüfung	S.402
5.5	Eine weitere Fundamentalbedingung des Schulunterrichts: hermeneutischer Zirkel und gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung .	S.405
6	Schlußauswertung: Grundstrukturen und Prozeßebenen des Schulunterrichts	S.412
6.1	Kompetenzbereiche als Handlungsperspektiven des Schulunterrichts	S.415
6.1.1	Kompetenzbereich I: Leistung	S.415
6.1.1.1	Leistungsbewertung als funktionaler und emanzipatorischer Anspruch ..	S.415
6.1.1.2	Leistungsbewertung als Identifikation von Lehr- und Prüfungs- gegenständen	S.417
6.1.1.3	Leistungsbewertung: Einübung in Prüfungskompetenzen versus diskursive Klärung von Zielen und Zwecken mit einem Exkurs (420-421) zur Leistungsbewertung als Fremd- und Selbstprüfung	S.418
6.1.2	Kompetenzbereich II: Erkenntnis	S.423
6.1.2.1	Selbsthabe als Basiskompetenz des Lernens	S.424
6.1.2.2	Förderung der Verstandeskompetenz unter dem Primat der Aneignungs- gegenüber der Vermittlungsdimension	S.427
6.1.2.3	Der Unterrichtseinstieg als Ort der Transformation von Lehr- zu Lerngegenständen	S.429
6.1.2.4	Domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse als Grenzen der Grundstruktur von Schulunterricht	S.431
6.1.3	Kompetenzbereich III: Handeln	S.434
6.1.3.1	Gewissensprüfung als Basiskompetenz der Bildung	S.434
6.1.3.2	Grenzen des Vermittlungsanspruchs: eine pädagogische Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts	S.436
6.1.3.3	Zeitliche und situative Grenzen des Schulunterrichts als Bildungsprozeß	S.439
6.1.4	Die Umgangsdimension des Schulunterrichts als Vermittlungsebene von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen	S.441
6.2	Das PISA-Konzept der Grundbildung: Versuch einer institutionstheoretischen Differenzierung des Bildungsauftrags	S.446
6.2.1	Allgemeinbildung versus Bildung für die Masse	S.446
6.2.1.1	Allgemeinbildung als am Bildungsminimum orientierte Grundbildung ..	S.447
6.2.1.2	Allgemeinbildung als „vollständige Menschbildung“	S.449
6.2.2	Gesellschaftliche Erwartungshaltungen als Kriterien der Leistungs- bewertung	S.453
6.2.2.1	Kriterien der Leistungsbewertung und Bildungsstandards: heterogene Beurteilungskriterien des Schulunterrichts	S.454
6.2.2.2	Kompetenzen als ein Problem von Lehr-/Lernzielhierarchien	S.460
6.2.2.3	Zur intentionalen und funktionalen Differenzierung des Kompetenz-	

	begriffs	S.465
6.2.2.4	Der Kompetenzbegriff als Vermittlung zwischen Lernen und Leistung ..	S.471
Anhang:	Graphische Modellierungen zu den Grundstrukturen und Prozeßebenen des Unterrichts	S.474
	Literaturverzeichnis	S.496

Einleitung

In dieser Arbeit geht es um eine grundagentheoretische Neubestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen als wesentlichen Funktionsbestimmungen des Schulunterrichts. Um lehr-/lernpsychologische Verkürzungen zu vermeiden und den Lernbegriff schulpädagogisch umfassend rekonstruieren zu können, bedarf es zuvor einer systematischen Erschließung der Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht sowie einer bewußtseinsphilosophischen Begründung des Lernbegriffs, dessen didaktische, pädagogische und psychologische Implikationen es erst ermöglichen, Leistungsansprüche zu differenzieren und ihre Umsetzbarkeit zu prognostizieren.

Ein solcher Lernbegriff als Thematisierung der *Aneignungsdimension* des Schulunterrichts ist aber bisher von der Didaktik stiefmütterlich behandelt worden. Didaktische Theorie beschäftigte sich bisher lieber direkt mit der Problematik der Umsetzung von Leistungsansprüchen vor allem als Problem der *Vermittlungsdimension* des Schulunterrichts. ‚Kern‘ dieser Vermittlungstätigkeit ist aber die Aneignungstätigkeit des Schülers, also das *Lernen*, dessen Logik vom Lehrer berücksichtigt werden muß, wenn er sein Vermittlungsziel umsetzen will. Der Zweck der Vermittlung durch den Lehrer besteht in der Aneignung durch den Schüler, und aus dieser Zweckbestimmung ergibt sich ein Primat des Lernens über das Lehren.

Das hat Konsequenzen für die Umsetzbarkeit von Leistungsansprüchen, je nach dem

- ob es um die Vermittlung primär von Inhalten auf der einen
- oder von Fähigkeiten auf der anderen Seite, wie das Lernen selbst, also als Lernen des Lernens geht.

Bei der Vermittlung von Inhalten wiederum kann differenziert werden zwischen

- Inhalten, die im eigentlichen Sinne *gelernt* werden,
- und Inhalten, die für Prüfungszwecke reproduziert werden können.

Für diese Unterscheidungen aber bedarf es allererst einer bewußtseinsphilosophischen Klärung des Lernbegriffs, der auch noch die lernpsychologische Forschung in ihren Methoden und Erkenntnisinteressen zu orientieren vermag.

Indem wir davon ausgehen, daß der Schulunterricht sich allererst übers Lernen als fundamentale, seine Zwecke erst ermöglichende Voraussetzung konstituiert, entscheiden wir uns zugleich für die mit dieser bewußtseinsphilosophischen Pro-

blematik verbundene phänomenologische Methode.ⁱ⁾ Nun ist aber die ‚Phänomenologie‘ ein vieldeutiges Wort, und es teilt seine bewußtseinsphilosophische Orientierung mit der Hermeneutik. Auch der Begriff des Bewußtseins selbst ist vieldeutig ausrichtbar, sowohl auf den einzelnen Menschen wie auf gesellschaftliche Zusammenhänge. Schon unser Versuch einer systematischen Erschließung der Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht beinhaltet eine solche Orientierung auf gesellschaftliche Interessen, eben als Kontexten unterrichtlicher Handlungsperspektiven. Gesellschaftliche Interessen stellen Intentionalitätsstrukturen, also Bewußtseinsformen dar, die sich in verschiedene Bereiche, Institutionen, Organisationen ausdifferenziert haben, wie z.B. eben der Institution des Schulunterrichts.

Mit der Kennzeichnung von Lernen als Bewußtseinsphänomen und mit der Frage nach der Funktionsweise von Bewußtsein stellen wir den Lernbegriff auf eine Ebene mit anderen bewußtseinsphilosophischen Fundamentalbegriffen wie z.B. *Erfahrung* und *Verstehen*. Grundsätzlich gilt: hinsichtlich ihrer Bewußtseinsform gibt es weder eine Differenz zwischen Lernen und Erfahrungⁱⁱ⁾ noch zwischen Lernen und Verstehen. Es ist nur das *lehr-/lerntheoretische* Interesse am Bewußtsein, das zu einer Thematisierung von Erfahrung und Verstehen als Lernen führt. Allerdings gibt es jenseits ihrer bewußtseinsphilosophischen Bedeutung auch einen wissenschaftstheoretischen Sprachgebrauch, hinsichtlich dessen zwischen Lernen, Erfahrung und Verstehen graduelle Bedeutungsverschiebungen festgehalten werden können. So wird über ‚Lernen‘ gesprochen

- als Erfahrung, d.h. als subjektives Erlebnis,
- und als Lernleistung, d.h. als institutioneller und organisatorischer Anspruch an den Lernenden.

Über ‚Erfahrung‘ wird gesprochen

ⁱ Die gegenwärtig beliebte neurobiologische Reduktion des Lernbegriffs auf Gehirnfunktionen verfehlt das intentionale Grundbedürfnis des Bewußtseins nach Sinn. Zwar mag Interesse als erhöhtes Erregungsniveau in bestimmten Gehirnregionen neurophysiologisch meßbar sein, aber was Interesse *ist*, wissen wir damit noch lange nicht. Sicherlich können sich aus neurobiologischen Einsichten auch neue Möglichkeiten der Medikamentierung von z.B. an Aufmerksamkeitsstörungen leidenden Kindern ergeben. Aber grundsätzlich ist die Frage, wie aus ‚Reizen‘ und ‚Signalen‘ *Phänomene* werden, eben wie das *Bewußtsein* ‚aufmerkt‘ und nicht nur, wie das *Gehirn* funktioniert, neurobiologisch nicht beantwortbar.

ⁱⁱ vgl. hierzu insbesondere Günther Buck, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, 3., um e. 3. Teil erw.Aufl., hrsg.u.m.e.Vorw.vers. von Ernst Vollrath, Darmstadt 1989

- als Verstehen von Sinn- und Zweckzusammenhängen
- und als durch Beobachtung, Experiment und Statistik gekennzeichnete Empirie.

Und über ‚Verstehen‘ wird gesprochen

- als subjektiv plausibles, praktisches
- und als intersubjektiv verbindliches, systematisches Wissen.

An dieser Aufzählung wird einerseits deutlich, wie die gemeinten Fundamentalfunktionen des Bewußtseins – Lernen als Erfahrung, Erfahrung als Verstehen, Verstehen als Wissen – tatsächlich ineinander übergehen. Im letzteren Fall, hinsichtlich des Wissens, schließt sich der Kreis, insofern über das ‚Wissen‘

- als durch Erfahrung abgesicherten wissenschaftlichen Diskurs
- und als durch Lernen zu tradierendes Resultat der bisherigen Menschheitsgeschichte

gesprochen wird.

Außerdem zeigt sich, daß es zu jeder Fundamentalfunktion eine diese verengende wissenschaftstheoretische Terminologie gibt. Da es uns hier aber um das Lernen als einer Fundamentalfunktion des Bewußtseins geht, werden wir es nicht eigens auf Erfahrung und Verstehen hin differenzieren, sondern sie insgesamt unserer Untersuchung als dasselbe Grundphänomen zugrundelegen, nur eben pointiert hinsichtlich des pädagogischen Interesses an ihrem Entwicklungspotential als einer spezifischen plastischen Spontaneität und an den Möglichkeiten planender Unterstützung und Erweiterung seines Potentials.

Hinsichtlich dieses Forschungsinteresses an Unterricht als Unterstützung und Erweiterung von Wissen und Erfahrung geht es uns insbesondere um vier Problembereiche organisierten Schulunterrichts:

- a) um die Unterrichtsplanung, als planende Konkretisierung der Vermittlungsdimension *vor dem Beginn* des Unterrichtsprozesses,
- b) um die Leistungsbewertung, als Evaluation des Unterrichts hinsichtlich der Aneignungsdimension *nach Beendigung* des Unterrichtsprozesses,
 - inwiefern die Leistungsbewertung als ein Moment des Unterrichtsprozesses selbst verstanden werden kann, bedarf hierbei einer besonderen Erörterung,
- c) um den Unterrichtseinstieg in seiner thematischen und motivationalen Funktion für den gesamten Unterrichtsprozeß
- d) und um die Öffnungsproblematik von Schule und Unterricht, die wir

hier auf die verschiedenen Aufgabenbereiche des Schulunterrichts und die damit verbundene Notwendigkeit einer Differenzierung von Leistungskriterien und Bildungsstandards beziehen.

Damit bewegt sich unsere auf eine neue Verhältnisbestimmung von Lernen und Leistung gerichtete Fragestellung auf einer bildungsanthropologischen und auf einer unterrichtstheoretischen Ebene und wechselt methodisch hinsichtlich der aufgeführten vier Problembereiche organisierten Schulunterrichts zwischen phänomenologischen, systemtheoretischen und ‚hermeneutischen‘, d.h. im engeren Sinne geisteswissenschaftlichen und ideologiekritischen Zugangsweisen. Die im folgenden vorzustellende Kapiteleinteilung bringt diesen Methodenpluralismus zum Ausdruck.

In Kapitel 1 geht es um einen ersten Zugriff auf die Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht, deren gesellschaftliche Bedingtheit wir als institutionstheoretisches und als handlungstheoretisches Problem beschreiben. (1.1) Mit der Unterscheidung von Organisation und Institution bewegen wir uns auf der Ebene historisch-gesellschaftlicher Arbeitsteilung bzw. Teilung gesellschaftlicher Praxisformen, die die intersubjektive Dimension unserer Verhältnisbestimmung von Lernen und Leistung bilden. Die anschließende Diskussion der psychologischen Motivationstheorie (1.2) soll zeigen, daß der Leistungsbegriff die gesamtgesellschaftliche Antwort auf ein organisatorisch und institutionell verursachtes Motivationsproblem ist, das auf subjektiver Ebene überhaupt nicht besteht. Auf subjektiver Ebene ist Motivation noch nicht einmal problematisierbar, da es ein unmittelbares Bewußtseinserlebnis darstellt! Diese subjektiv nicht problematisierbare Qualität von Motivation verführt viele Erziehungswissenschaftler und Lernpsychologen zu der Annahme, daß es intrinsische Motivation gar nicht gibt.

Zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen bedarf es allererst einer anthropologischen Bestimmung des Mensch-/Weltverhältnisses. Zu diesem Zweck wenden wir uns in Kapitel 2 einer methodologischen Klärung phänomenologischer (Husserl: 2.1), systemtheoretischer (Luhmann: 2.2) und hermeneutischer (Habermas: 2.3) Intentionalitätskonzepte zu, um ihre Brauchbarkeit für unser Vorhaben zu prüfen.ⁱⁱⁱ⁾ Die Husserlkapitel spiegeln dabei das Korrelatver

ⁱⁱⁱ Unsere Absicht ist es also nicht, z.B. eine gründliche Husserlexegese zu betreiben. Wir er-

hältnis von Mensch (Kapitel 2.1.2) und Welt (Kapitel 2.1.3) wider. Diesen Kapiteln schließen sich ein erster (2.1.2.1) und ein zweiter (2.1.3.1) lehr-/lerntheoretischer Vorgriff auf Grundformen des Lernens und auf die Schulfachstruktur in phänomenologischer Perspektive an. Es wird das Bedürfnis insbesondere des subjektiven Bewußtseins als Intentionalität beschrieben, sich die wahrgenommenen Phänomene vollständig anzueignen (Selbsthabe), wie sie gleichzeitig als eigenständige Gegenstände, als Welt, nach außen zu projizieren (Weltglaube). Dieses Intentionalitätsbedürfnis ist ein *weltkonstitutiver* Akt und unterscheidet sich von rationalen, intersubjektiv beeinflussten *Konstruktionen*. Lernen wird als integrales Moment der subjektiven Weltkonstitution beschrieben und tritt dabei gleichermaßen als Epiphänomen aller Bewußtseinsakte (*cogito*) wie auch selbst als eine besondere Form des Bewußtseins (*cogitatio*) auf.

Der wechselseitige Zusammenhang zwischen subjektiven und intersubjektiven Bewußtseinsakten, entwickelt an den Begriffen der passiven und aktiven Genesis, wird als hermeneutischer Zirkel gekennzeichnet, dessen Immanenz an der Differenz zwischen ego und non ego und zwischen ego und alter ego seine Grenze findet. Husserls Unterscheidung zwischen immanenter (ego/non ego) und objektiver bzw. eigentlicher (ego/alter ego) Transzendenz leitet auch die Untersuchungen zur Bestimmung des Weltaspekts im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt. Hierbei wird Husserls Bemühen um eine wissenschaftliche, intersubjektiv beglaubigte Gliederung von Welt als „Totalevidenz“, als „universale Ontologie“, dem subjektiven Bedürfnis nach einem sinnvollen Gesamtzusammenhang als „allverknüpfende() und in jeder Einzelheit insonderheit waltende() Motivation“ gegenübergestellt, und nur letzteres, das subjektive Bedürfnis nach Sinn, als pädagogisch notwendige Grundmotivation menschlichen Lernens festgehalten.

Das Husserlkapitel endet mit einer ersten Verhältnisbestimmung von Leistung und Lernen als primär intersubjektive (Leistung) und als primär subjektive (Lernen) Bewußtseinsprozesse, und das Lernen als integrales Moment der (subjektiven) Weltkonstitution wird den intersubjektiven Leistungsansprüchen gegenüber als einseitig fundierend gekennzeichnet.

In Kapitel 2.2 wird gezeigt, wie Luhmann Husserls Phänomenologie als metho-

hoffen uns von Husserl lediglich ein auf den Rahmen unserer Arbeit bezogenes und deshalb in seiner Reichweite begrenztes begriffliches Rüstzeug.

dische Folie verwendet, um mit ihrer Hilfe dazu völlig disparate, kybernetische Sachverhalte zu beschreiben. Der Verdacht ist nicht von der Hand zu weisen, daß Luhmann mit den Mitteln einer von ihm als ‚veraltet‘ eingestuften ‚humanistischen‘ Redeweise vom Menschen diesen an die post-,moderne‘ Redeweise von biologischen und elektronischen Systemen ‚anschlußfähig‘ machen will. ‚Sinn‘, ‚Sprache‘ und ‚Subjektivität‘ erhalten eine neue Funktionsbestimmung – und werden zugleich ausschließlich von ihrer diesbezüglichen Funktionalität her verstanden –, nämlich im Dienste der Selbsterhaltung von Systemkomplexität die überkomplexe ‚Welt‘ zu reduzieren. Bewußtsein soll dabei keine Rolle mehr spielen. Nach Luhmann überhöht die bisherige Bewußtseinsphilosophie einschließlich der Phänomenologie den Sinn als „Einzigheit (Ichhaftigkeit)“ des subjektiven Erlebens in ungebührlicher Weise.

Das Verfahren der Komplexitätsreduktion besteht im wesentlichen in der doppelten Negation, in der die für die Funktionalität des Systems inkommensurable Weltkomplexität zugleich reduziert und erhalten werden soll, als fragile Homöostase eines Systemgleichgewichts, in der das Pendel immer nur in die eine Richtung ausschlägt (einfache Negation), um sogleich wieder in die andere Richtung zurückzuschwingen (doppelte Negation). Dieses Systemgleichgewicht würde in seinen für es überlebenswichtigen Pendelbewegungen, geriete es in die mit der Bewußtseinsphilosophie unvermeidlich verbundenen Aporien, dadurch nur gestört und würde schlimmstenfalls sogar zum Stillstand gebracht.

Jedes System hat nun nach Luhmann seinen spezifischen binären Code, nach dem die sich gegenseitig negierenden Pole (ja/nein) die Systemaktionen strukturieren. Im Bildungssystem handelt es sich bei diesem Code um ein auf die Bewertung von Schülerleistungen gerichtetes besser/schlechter, das sich dann allerdings, als eine Besonderheit des Bildungssystems, nicht nur auf die Schülerleistungen, sondern auch auf das Bildungssystem selbst zurückrichten kann. Nun werden die Bildungsziele selbst, und nicht mehr die Schüler, einem binären besser/schlechter unterworfen. Diese Bildungsziele lassen sich wiederum in einen binären Code von ‚Qualität‘ versus ‚Gleichheit‘ bringen. Da nie eins der beiden Bildungsziele alle Erwartungen an das Bildungswesen zugleich erfüllen kann, aber auch nie beide Bildungsziele gemeinsam umgesetzt werden können, ‚pendelt‘ nun das Bildungssystem zwischen beiden Zielen hin und her und paßt sich dabei immer wieder neu den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen an.

Luhmanns Systembegriff versagt zwar völlig, wenn es nicht nur um die Funk-

tionalität von Schülerleistungen geht, sondern auch um Lernen als innerem Zustand eines Lernsubjekts. Letzteres wird ja von Luhmann als humanitäres, lediglich bei Pädagogen noch nicht gänzlich in Vergessenheit geratenes Relikt einer untergegangenen Epoche verstanden. Dennoch eignet sich sein Systembegriff hervorragend, um den organisatorischen Charakter des Schulunterrichts aufzuklären. Insofern verwenden wir ihn hier, gegen Luhmanns Absicht, als ideologiekritisches Instrument: überall, wo in der Tat organisatorische Zwänge sich mit pädagogischem Pathos verkleiden, werden wir mit Luhmann deren Funktionalität aufdecken, um den Leistungsanspruch zu entmoralisieren. Wenn im Rahmen schulischer Organisation alle möglichen Zielbestimmungen des Bildungswesens letztlich auf ein ‚besser‘ und ‚schlechter‘ hinsichtlich bestimmter Anschlußmöglichkeiten reduziert werden, gibt es keine guten und keine schlechten Schüler mehr: sie sind nur unterschiedlich anschußfähig. Das aber sagt in der Tat weder etwas über ihre inneren Zustände aus, noch auch nur über das, was sie gelernt haben.

Entlang an Habermasens Kritik an Luhmann wird in Kapitel 2.3 den Fragen nachgegangen, ob Habermas selbst einzulösen vermag, was er Luhmann als Versäumnis vorwirft, inwiefern Husserl nicht am Ende gegen beide, Luhmann *und* Habermas, Recht behält und inwiefern dennoch Habermasens Konzept kommunikativen Handelns eine Perspektive auf die Bildungs- und Willensbildungsprozesse einer gemeinsam zu entwerfenden Identität eröffnet. Gegen Luhmann – und hierin konform mit Husserls phänomenologischer Fragestellung – wendet sich Habermas mit der Differenzierung zweier Realitätsebenen: einer vorsprachlichen, Dingereignisse beinhaltenden, und einer sprachlichen, kommunikative Prozesse beinhaltenden Realität. Anders als Husserl bezieht Habermas den Realitätsbereich der Dingereignisse ausschließlich auf instrumentelles Handeln und schließt ihn damit von Sinn- und Wahrheitsansprüchen aus, die er den kommunikativen Prozessen des mitmenschlichen Umgangs vorbehält.

Damit verteidigt Habermas gegen Luhmann die sinnstiftende Potenz von Subjektivität, fällt aber insofern hinter Husserl zurück, als er die differentielle Logik von ego und alter ego nicht mehr subjektiv, sondern nur noch intersubjektiv begründen kann. Das Subjekt wird zum Moment einer gesellschaftlichen Bedürfnisorganisation (Kapitel 2.3.2), in der ihm zwischen ideologischer Verbergung und diskursiver Klärung kein Raum mehr für ein eigenständiges Urteil über die Legitimität von Geltungsansprüchen bleibt. Nachträgliche Korrekturen hinsichtlich des

instrumentellen Charakters von Realität, in denen Habermas im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der Biogenetik die Realität als Naturzusammenhang mit einem eigenen, nicht hintergehbaren Geltungsanspruch ausstattet, führen zu keiner wirklichen Neubestimmung des Verhältnisses von Subjektivität und Intersubjektivität.

Dennoch verhilft uns unsere Auseinandersetzung mit Habermas zu einer zur Husserlschen Begrifflichkeit von passiver und aktiver Genesis analogen, gesellschaftstheoretischen Beschreibung der Entstehung und der Sedimentierung individueller Bedürfnisse in Form kultureller Werte und als Idole. Darüberhinaus erlaubt Habermasens Konzept der kommunikativen Erhebung und Einlösung von Geltungsansprüchen eine Übertragung auf eine entsprechende Verhältnisbestimmung von Leistung und Lernen im Rahmen einer inneren und äußeren Öffnung von Schule und Unterricht, unter der Perspektive einer im Rahmen organisierter und institutionalisierter Bildungs- und Willensbildungsprozesse gemeinsam zu entwerfenden Identität.

In Kapitel 3 wird eine erste Auswertung des methodologischen Teils (Kapitel 2) vorgenommen und zwischen Intentionalität als subjektive Wahrnehmung und Intentionalitätsstrukturen als institutionalisierte Intersubjektivität unterschieden. Lernen wird dabei als eine Fundamentalfunktion des Bewußtseins gekennzeichnet. (3.1) Um der Funktionsweise des so gekennzeichneten Lernens auf die Spur zu kommen, werden Phänomenologie und Hermeneutik in ihrer unterschiedlichen Aussagekraft hinsichtlich der Differenz zwischen ego und alter ego beschrieben. Phänomenologie als methodisches Fragen nach der absoluten Evidenz von Wahrnehmungsphänomenen (außersprachliche Konstitution von Welt) ermöglicht eine Klärung des Lernbegriffs auf einer anderen Ebene als Hermeneutik als methodisches Fragen nach der relativen Evidenz von Sprachphänomenen (sprachliche Immanenz als hermeneutischer Zirkel).

In Kapitel 3.2 wird zwischen Intentionalität als Wahrnehmung und Intentionalität als Bestimmung von Zweck-/Mittelzusammenhängen unterschieden. Zweck-/Mittelzusammenhänge verweisen über die subjektive Bedürfnisorganisation hinaus auf eine gesellschaftliche Bedürfnisorganisation und damit auf intersubjektive, wesentlich sprachlich verfaßte Kon-Texte. Die Möglichkeit eines wechselseitigen Bezugs der Fragestellungen von Phänomenologie und Hermeneutik hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Orientierung auf Subjektivität und Inter-Subjektivität ist

dabei einseitig fundiert in der Funktionsweise subjektiven Bewußtseins. Es ist nämlich schon das subjektive Bewußtsein als Intentionalität, das in seinen aktiven und passiven Genesen Intentionalitätsstrukturen herausbildet, die es in seinem Weltverhältnis orientieren. (3.3) Diese Intentionalitätsstrukturen bilden intersubjektive Anschlußmöglichkeiten für systemfunktionale und gesellschaftliche Praktiken der Interessen- und Bedürfnisorganisation.

In Kapitel 3.4 wird nun eine erste Anwendung dieses begrifflichen Instruments auf die organisatorische und institutionelle Verfaßtheit des Schulunterrichts unternommen. Das führt zu einer Neubestimmung der Öffnungsnotwendigkeiten von Schule und Unterricht. Es ergibt sich ein zweifaches ‚Innen‘, als Lernen (subjektives Bewußtsein) gegenüber dem Lehren (als veranstalteter Schulunterricht) und als veranstalteter Unterricht gegenüber dem gesellschaftlichen und lebensweltlichen Umfeld, und ein zweifaches ‚Außen‘, als Lehren (veranstalteter Schulunterricht) gegenüber dem Lernen (subjektives Bewußtsein) und als gesellschaftliche und lebensweltliche Erwartungen hinsichtlich des Unterrichtserfolgs. Diese verschiedenen Innen- und Außenperspektiven werden in ihrer jeweiligen Hinwendung zueinander (Öffnung) differenziert.

Das dritte Kapitel schließt mit einer Dimensionierung des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt hinsichtlich der Wechselseitigkeit und hinsichtlich des Fundierungsverhältnisses von Subjektivität und Intersubjektivität. (3.5) Dabei zeigt sich, daß es zwar eine Komplementarität zwischen dem Sphärenmodell des Bewußtseins und der regionalen Differenzierung der Welt gibt, diese Komplementarität aber ihre Grenzen hat. So findet sich weder zum Gewißheitsanspruch der primordialen Sphäre noch zur prinzipiellen Differenz der Fremdweltsphäre eine regionale Entsprechung. Da die Regionen zwar Horizonte des subjektiven Bewußtseins darstellen, aber intersubjektiv strukturiert sind, spricht das Fehlen solcher komplementären Aspekte auf der Weltseite des Korrelatverhältnisses für die Einseitigkeit des Fundierungszusammenhangs von Subjektivität und Intersubjektivität.

Da es uns in der Neubestimmung von Leistung und Lernen zentral um eine bewußtseinsphilosophische Bestimmung des Mensch-/Weltverhältnisses geht, befassen wir uns in Kapitel 4 mit der in dieser Hinsicht exzeptionellen psychologischen Lerntheorie von Klaus Holzkamp und seiner Kritik an der Subjektlosigkeit und der Weltlosigkeit der seit den vierziger und fünfziger Jahren dominanten

Traditionen psychologischer Lehr-/Lerntheorie. Holzkamps Kritik richtet sich dabei gleichermaßen gegen die Gleichsetzung des Menschen mit Tieren bei den Behavioristen wie gegen die Gleichsetzung von Mensch und Computer bei den Kognitivisten. Die Laborbedingungen lehr-/lernpsychologischer Experimente führen Holzkamp zufolge zu einer Dekontextualisierung des menschlichen Lernens. Das individuelle Mensch-/Weltverhältnis wird auf eine Blackbox reduziert, in die experimentell ein Input eingegeben wird, um dann den Output zu beobachten. Die Vermittlungsleistungen des Aneignungsprozesses werden aus den kontrollierten Laborbedingungen abgeleitet, die zuvor vom Experimentator definiert worden sind. Diese Struktur lehr-/lernpsychologischer Experimente läßt sich nach Holzkamp auch auf den organisierten Schulunterricht mit seiner Unterrichtsplanung (Experimentieranordnung bzw. Input) und Leistungsbewertung (Output) übertragen.

Gegen die Blackboxperspektive bzw. gegen den Dritte-Person-Standpunkt herkömmlicher lehr-/lernpsychologischer Experimente und des organisierten Schulunterrichts stellt Holzkamp sein aus einem verallgemeinerten Subjektstandpunkt gewonnenes Lernkonzept. Um einen Subjektstandpunkt handelt es sich, weil es hier Holzkamp zufolge nicht um empirische Wenn-Dann-Beziehungen zwischen Reiz und Reaktion geht, sondern um vernünftige Begründungszusammenhänge menschlichen Handelns. Verallgemeinert ist dieser Subjektstandpunkt, weil er von allen potentiellen Lernsubjekten eingenommen werden können muß. Bei diesem Subjektstandpunkt geht es aber nicht um eine Konsensperspektive auf eine gemeinsame Interessens- und Willensbildung, sondern um ein allen Lernsubjekten gemeinsames, im einzelnen aber sehr unterschiedlich begründetes Verfügungsinteresse an der Welt. Von diesem Verfügungsinteresse her ist jedes Begründungsmuster *subjektiv* ‚vernünftig‘ und durch keine Kommunikationsgemeinschaft widerlegbar. Lernen ist in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, das eigene Verfügungsinteresse an der Welt zu steigern.

Dennoch ist der von Holzkamp eingenommene verallgemeinerte Subjektstandpunkt nicht wirklich allgemein, da er diesen Standpunkt auf die Erwachsenenperspektive beschränkt und die kindliche Perspektive ausschließt: Kinder können bzw. dürfen ihr Verfügungsinteresse nicht autonom begründen. Somit ist auch Holzkamps lehr-/lernpsychologisches Konzept beschränkt. Lernen wird auf elaborierte Kulturleistungen bezogen, wie z.B. die Schönbergischen Orchestervariationen, während elementare Lernprozesse nur als unselbständige Momente unpro-

blematisch bleibenden menschlichen Handelns verstanden werden.

Holzkaamps an der Steigerung von Verfügungsinteressen orientiertes Lernkonzept bewegt sich nur auf der Ebene einer Zweck-/Mittelrationalität. Auch Holzkaamp kennt keine intrinsische Lernmotivation. Er vertritt ein Defizitmodell des Lernens, da sich der Mensch dazu nur in Mangel- bzw. Notsituationen veranlaßt sieht. So ist auch organisierter und institutionalisierter Unterricht unmöglich, da sich Lernproblematiken immer erst aus aktuellen Handlungszusammenhängen herausgliedern müssen, wenn sich ein Handlungssubjekt in seinem Verfügungsinteresse beschränkt sieht. Eine Unterrichtsplanung, die dieses Verfügungsinteresse vorwegnehmen will, scheitert daran, daß es grundsätzlich nicht stellvertretend verallgemeinert werden kann.

Holzkaamps Lernkonzept läuft also auf eine Stärkung der Aneignungsdimension (Verfügungsinteresse des Lernsubjekts) zuungunsten der Vermittlungsdimension (Schulunterricht) hinaus. Dennoch ermöglicht seine wissenschaftstheoretische Begründung der von ihm verwendeten Beispiele eine erste Differenzierung exemplarischer und repräsentativer Mensch-/Weltverhältnisse. So kritisiert Holzkaamp z.B. die lehr-/lernpsychologischen Experimentieranordnungen hinsichtlich ihrer Subjekt- und Weltlosigkeit: als Beispiele vermitteln sie nichts anderes als das jeweilige lehr-/lerntheoretische Konzept. Das von Holzkaamp angeführte Beispiel zu den Schönbergschen Orchestervariationen hingegen vermittelt authentisch ein persönliches Mensch-/Weltverhältnis: sein eigenes. Aufgrund dieser authentischen Kontextbezogenheit kann es nun wiederum andere Lernsubjekte dazu anregen, ihre eigenen Lernerfahrungen damit zu vergleichen, d.h. sich ihren eigenen Mensch-/Weltbezug dazu zu vermitteln. Bleiben also die lehr-/lernpsychologischen Experimente, weil sie kein Mensch-/Weltverhältnis vermitteln, bloß repräsentativ, so erhebt Holzkaamp für sich den Anspruch, daß sein Beispiel für andere Lernsubjekte und ihr Mensch-/Weltverhältnis *exemplarisch* werden kann.

In Kapitel 5 befassen wir uns mit Grenzen und Möglichkeiten einer hermeneutischen Bestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die auch nach der PISA-Studie wieder zunehmend an Bedeutung gewinnende Basiskompetenz der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit erweist sich schon als für die hermeneutische Perspektive grundlegend. Im Zentrum der hermeneutischen Bestimmungsversuche steht das Exemplarische als Versuch einer hermeneutischen Entwicklung von Bildungsstandards, die das

Mensch-/Weltverhältnis in umfassender, Erkenntnis- und Umgangsdimensionen erweiternder Weise in einen rational begründbaren, geplanten Unterrichtsprozeß transformieren sollen. Dabei zeigt sich der Unterrichtseinstieg in seiner am Interesse des Lernsubjekts anknüpfenden Anfänglichkeit als eine Schwachstelle des zirkelhaften, zwischen formalem und materialem Prinzip wechselnden hermeneutischen Begründungsverfahrens.

Dieses Unvermögen, sich auf ein formales bzw. materiales Prinzip des Bildungs-, Zyklus‘ festzulegen, finden wir auch bei Scheuerl. (5.1) Mal werden die exemplarischen Gegenstände entsprechend dem klassischen Atommodell als sphäroide Kraftzentren beschrieben, die mit ihrer eigenen subjektiven Perspektive ausgestattet sind und deren energetischen Tendenz sich die Lern- bzw. Bildungssubjekte nur anzuschließen brauchen. Dann wieder werden die Lernsubjekte selbst als Ausgangspunkte konzentrischer Kreise thematisiert, die von Erschütterungen, gleichsam von in einen See geworfenen Steinchen ausgelöst, ausgehen und schließlich historische ‚Bewegungen‘, Kirchen, Staaten und Völkergemeinschaften umfassen. Ansätze zu einer pädagogischen Differenzierung des Lernsubjekts als Ursprungsbewußtsein von durchaus rückbezüglichen, ein Selbstverhältnis ermöglichenden und deshalb auch kreisförmigen Lern- und Bildungsprozessen verlieren sich in der hermeneutischen Mystifikation von „Grunddimensionen des ‚volkstümlichen‘ geistigen Lebens“.

Trotz dieser Entgrenzung des individuellen Selbstverhältnisses, die ein Grundproblem des hermeneutischen Verfahrens darstellt, findet Scheuerl, nun allerdings eine Stärke des hermeneutischen Verfahrens, zu einer pädagogischen Differenzierung von Schulunterricht und Wissenschaft (5.1.2): im Zentrum des Bildungszyklus stehen nämlich weder formal subjektive Fähigkeiten, wie z.B. das Lernen des Lernens, noch material objektive Kriterien, wie z.B. die jeweils neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse, sondern Umgangserfahrungen. Und mit den Umgangserfahrungen wird wiederum die Sprache, insbesondere die Muttersprache, zum zentralen exemplarischen Gegenstand des Schulunterrichts. Zum Umgang gehören Naturerfahrungen und Erfahrungen mit den Mitmenschen. Diese Umgangserfahrungen bilden einen Zyklus eigener Art: das mit ihnen erworbene ‚Wissen‘, als *Kunde*, ist immer vollständig, ganz gleich, wie ‚viel‘ oder ‚wenig‘ davon der konkrete Schulunterricht vermittelt. Umgangserfahrungen sind nämlich in dem Sinne exemplarisch, daß sich von ihnen aus immer Anschlüsse zu neuen Umgangserfahrungen ergeben. Mit Rückgriff auf Wilhelm v. Humboldt kommen wir so zu

einer hermeneutischen Verhältnisbestimmung von Materie und Form nicht als *Prinzipien*, sondern als *Phasen* eines individuellen Bildungsprozesses (5.1.3), dessen ‚Zyklen‘ sich zwischen subjektivem Anfang und jeweils vorläufigem Ende eines für neue Erfahrungen offenen Erfahrungszusammenhangs erstrecken.

Das wissenschaftliche Wissen hingegen ist immer unvollständig, – und gerade weil es immer unvollständig ist, haben wir es hier mit einem Problem der Stofffülle zu tun: ganz gleich, wie viel wir wissen, es wird nie genug sein, um unsere Umgangserfahrungen zu erweitern und unser Handeln zu begründen. Hinsichtlich der Wissenschaft kann Schulunterricht deshalb nur Propädeutik sein. Sein eigentlicher Bildungsauftrag richtet sich Scheuerl zufolge auf die Erweiterung der Umgangserfahrungen.

Martin Wagenschein (5.2) nimmt eine eigentümliche Sonderstellung in bezug auf die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen ein, die sich immer gerne auf ihn beziehen, um sich ihre eigenen Konzeptionen zur Unterrichtspraxis von einem Meister der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik bestätigen zu lassen. Aber gerade dieser naturwissenschaftliche Hintergrund der Wagenscheinschen Didaktik macht ihn für hermeneutische, am Primat der Sprache orientierte Bildungsideen nur schwer integrierbar. Von vornherein stellt sich Wagenschein ganz ‚naiv‘ außerhalb aller Vermittlungszusammenhänge: seine Unterrichtseinstiege inszenieren gerade in ihrer Erlebnisunmittelbarkeit jenen Einstieg in den hermeneutischen Zirkel, in dem sich das jeweilige Fachwissen allererst konstituiert.

Diese Vorausgesetztheit der hermeneutisch nur *nachträglich*, und zwar über die *Fragen* des Kindes einholbaren Begegnung mit den Naturphänomenen, entspricht der Wagenscheinschen Anthropologie vom Kind als *Anfänger*. Hier ist Wagenschein ein Phänomenologe des kindlichen Bewußtseins, als erst noch *werdendem* Bewußtsein, das aber, wie bei Husserl, schon ganz auf die Sache hin ausgerichtet ist: das Kind als *Anfänger* will den Sachen allererst auf den *Grund* gehen, und Anfang wie Grund der Sachen liegen weder in der historischen Ferne ihrer wissenschaftlichen Genese noch im Abstraktionsniveau von Modellen, Apparaten und Formeln, sondern in der jeweiligen Begegnung mit dem Phänomen. Zu all jenem mag das anfangende Kind noch kommen, aber mit den Phänomenen muß es anfangen, und deshalb muß auch der Unterricht mit ihnen anfangen, wenn er den Bedürfnissen von Kindern gerecht werden soll.

Im Grunde ist die Brauchbarkeit des Wagenscheinschen Ansatzes auf Fächer

beschränkt, deren Gegenstand nicht primär die Sprache ist. Wagenschein selbst weist in diesem Sinne auf seinen ‚Heimvorteil‘ als Naturwissenschaftler hin. (Exkurs: Gegenstand (Phänomen) und Medium) Zwar können ‚ursprüngliche‘ Begegnungen auch mit Sprachphänomenen inszeniert werden, – aber sie stehen nie außerhalb eines mit ihnen gleichursprünglichen Verständigungszusammenhangs, von dem her und auf das hin sie zustandekommen. Wir haben es hier mit einem unauflösbaren zirkulären Bedingungsgefüge von Unterrichtsgegenstand – die Sprachphänomene – und Verständigungsmedium – wiederum Sprache – zu tun. Genau in diesem Sinne ist Wagenschein als naturwissenschaftlicher Fachdidaktiker eben kein Hermeneutiker, sondern ein Phänomenologe.

In Kapitel 5.3 unterscheiden wir zwischen einem ‚frühen‘ und einem ‚späten‘ Klafki, den frühen auf seine Habilitationsschrift „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (5.3.1) in den 60er Jahren und den späten Klafki auf seine „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (5.3.2) in den 80er und 90er Jahren beziehend. Klafki selbst hat keinen Bruch zwischen diesen beiden Phasen seiner Theoriearbeit gesehen; dennoch lassen sich verschiedene Schwerpunkte feststellen. Auf einen ‚Bruch‘ – wenn auch nicht im strengen Sinne des Wortes – verweist nicht zuletzt auch der Studiencharakter seiner späteren Theoriephase, in der Klafki nicht mehr versucht, den systematischen Anspruch seiner früheren Theoriephase einzulösen.

Zwei Begriffe stehen im Zentrum des ‚frühen‘ Klafki: die kategoriale Bildung und die kategoriale Anschauung. Die eine ist verbunden mit einem systematischen Anspruch hinsichtlich der bildenden Inhalte des Schulunterrichts, die andere mit ihrer subjektiven Realisierung. Hierbei versucht Klafki zunächst, die begrenzte Reichweite der kategorialen ‚Bildung‘ zu bestimmen, indem er sie einerseits vom wissenschaftlichem Anspruch einer systematischen Vollständigkeit absetzt: es soll nur um kategoriale Differenzen zwischen verschiedenen Sinnebenen von Bildung gehen. Andererseits soll es in der kategorialen Bildung allererst um die Vermittlung von Erkenntnis gehen, während die sittliche Dimension von Bildung lediglich eine Frage der pädagogischen Praxis ist.

Schon hinsichtlich des Vollständigkeitsanspruchs kategorialer Bildung aber verlagert Klafki das systematische Interesse nur von Gegenstandsbereichen auf den systematischen Zusammenhang von Sinnebenen. Diese Sinnebenen versucht Klafki kategorial bis in die Unterrichtsplanung hinein ‚runter‘ zu interpretieren,

von wo aus der konkrete Unterricht sie dann wiederum in nun umgekehrter Reihenfolge bis zur obersten Sinnebene zurückübersetzen kann. Ermöglicht wird diese Prozedur durch die kategoriale ‚Anschauung‘, die auf intuitiver Ebene gewährleistet, daß die Schüler den didaktischen Vorwegnahmen des Lehrers subjektiv ‚nachfolgen‘ können. Wir haben es also mit einem hermeneutischen Zirkel zu tun, der den Kreis

- von der mit Hilfe der Sinnebenen vorgenommenen Bestimmung der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen
- über ihre didaktische Übersetzung in der Unterrichtsplanung
- und über die via kategoriale Anschauung gewährleistete Gleichsetzung von Vermittlungs- und Aneignungsdimension im Unterricht selbst
- mit der ‚Einsicht‘ der Schüler und mit der mit ihr verbundenen Fähigkeit schließt, die in den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen sichtbar werdende Zukunft als Möglichkeit der eigenen Gegenwart zu bejahen.

Die kategoriale Anschauung, mit der Klafki das Lernsubjekt im Mensch-/Weltverhältnis thematisiert, ermöglicht dessen intentionale Kopplung mit den Strukturen der von Klafki beschriebenen Sinnebenen kategorialer Bildung. Die kategoriale Anschauung wird als ‚Gleichklang‘ von subjektiven und intersubjektiven Bewußtseinsstrukturen erlebt. Wir haben hier auf geistiger Ebene eine Analogie dieser intersubjektiven Bewußtseinsstrukturen zu sinnlichen Wahrnehmungsphänomenen vorliegen. Indem wir sie aber mit ihnen verwechseln, verbergen die intersubjektiven Bewußtseinsstrukturen ihren konstruktiven Charakter, und ineins damit verbergen sie den Moment des subjektiven Einstiegs in diesen zirkulären Erlebniszusammenhang. Die Intentionalitätsstrukturen werden unabhängig von der subjektiven Intentionalität zu Bildungsgütern, und die intentionale Qualität des subjektiven Bewußtseins selbst, seine ‚Bildung‘, wird von ihnen abgeleitet.

Mit seiner kritisch-konstruktiven Didaktik kommt Klafki nun zu einer Neubewertung der in seiner Theorie der kategorialen Bildung als gelöst behaupteten Problematik formaler und materialer Bildung. (5.3.2) Indem er den Schwerpunkt von der Erkenntnisorientierung auf die Gemeinschaftsorientierung verlagert, ist die Didaktik nun auch für moralische bzw. sittliche Gegenstände betreffende Planungsentscheidungen zuständig, die der ‚frühe‘ Klafki noch allein der pädagogischen Praxis hatte überlassen wollen. War die Umgangsdimension des Schulunterrichts in der ersten Phase von Klafkis Theoriekonzeption noch auf das Begegnungserlebnis von Kind und Sache beschränkt gewesen, steht jetzt der soziale

Charakter des Mensch-/Menschverhältnisses im Vordergrund.

Dabei versäumt es Klafki, die der Erkenntnisorientierung eigene Komplexität von Schüler und Sache, zu der gleichermaßen Naturphänomene wie soziale Phänomene gehören, und die der Sozialorientierung eigene Komplexität des Schülers im Umgang mit seinen Mitmenschen in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Statt den Schulunterricht hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen des Mensch-/Weltverhältnisses von Lehrer und Schülern auf der Planungsebene (didaktische Analyse) und auf der Prozeßebene des Unterrichts zu differenzieren – was notwendigerweise eine Differenzierung von Lehr- und Lerngegenständen beinhalten würde –, unterwirft Klafki den Unterrichtsgegenstand einem didaktischen Thematisierungsvorbehalt. (5.3.3)

Während die Normativität der didaktischen Analyse als ‚kritischer Konstruktion‘ unhinterfragt bleibt, soll doch zugleich bei den Schülern, im Sinne der Förderung emanzipatorischer ‚Bereitschaften und Fähigkeiten‘, ein kritisches Verhältnis zur Gesellschaft angestrebt werden. Diese emanzipatorischen ‚Tugenden‘ lassen sich aber nicht an Produkten ablesen, sondern nur aus Verhaltensweisen schlußfolgern. Deshalb plädiert Klafki für einen prozeßorientierten Leistungsbegriff. (5.3.4) Die Unterscheidung zwischen ‚Produkten‘ und ‚Prozessen‘ führt aber einerseits zurück zum überwunden geglaubten Gegeneinander materialer und formaler Bildungstheorien, wie sie andererseits gleichzeitig bestimmte Themen hinsichtlich ihres exemplarischen bzw. bildenden Gehaltes gegenüber anderen aufwertet.

Der Ganzheitsanspruch der Prozeßorientierung wiederum vereinnahmt die Person des Schülers auf eine Weise, die alle seine Lebensäußerungen einem Bewertungsanspruch unterwirft. Die sozialen Phänomene des Mensch-/Weltverhältnisses können gleichermaßen Gegenstand der Erkenntnisdimension des Schulunterrichts wie ein Moment des Umgangsverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern und zwischen den Schüler untereinander sein. Momente des Umgangsverhältnisses sind sie aber nur, solange sie nicht *thematisiert* werden, d.h. in Klafkischer Terminologie: solange sie nicht zu Unterrichtsgegenständen gemacht werden. Mit der Prozeßorientierung des Leistungsbegriffs aber geschieht genau das.

Um zwischen generell gesellschaftlichen und spezifisch pädagogischen Leistungserwartungen unterscheiden zu können, muß zwischen Lehr- und Lernzielen differenzieren werden. Daß eine solche hermeneutische Differenzierung verschiedener Grenzbestimmungen zwischen Lehr- und Lernzielen, zwischen Gegenstands-

bzw. Erkenntnisorientierung und Sozial- bzw. Gemeinschaftsorientierung, zwischen funktionalen und pädagogischen Leistungsansprüchen etc., wie sie Klafki schuldig geblieben ist, durchaus möglich ist, zeigt sich bei Franz Fischer.

Im Unterschied zu den Geisteswissenschaftlichen Pädagogen bis Klafki ist Franz Fischer ein Denker der Grenze. (5.4) Sein Sinnbegriff ist deshalb vor allem eine Theorie des Sinnes von Sinn, weil er jeden Sinn von seiner Grenze her denkt, über die er sinnvollerweise nicht hinausgehen kann. Obwohl Franz Fischer also anders als Husserl nicht von den sinnlichen Wahrnehmungen selbst ausgeht, sondern an den Anfang seines Denkens den Sinn bzw. das Wort setzt, um von ihm her eine Dialektik des Sagens und Meinens zu entfalten, ist bei ihm die unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit, also der Nicht-Sinn, im Sinne der *noch nicht vermittelten* und im Sinne der *nicht vermittelbaren* Wirklichkeit, fundierend.

Mit Hilfe einer kategorialen Differenzierung verschiedener Ebenen des Sinnes von Sinn, von ihm als horizontale und als vertikale Bildungskategorien bezeichnet, beschreibt Fischer nun zwei grundlegend verschiedene Vermittlungsformen subjektiver Gewißheit: die empirische Gewißheit und ihre prädikative, ins Unendliche gehende Vermittlung, und die positive Gewißheit bzw. das *Gewissen*, das sich nur über das Vorbild von geschichtlichen Persönlichkeiten oder von Zeitgenossen vermitteln läßt. Auch wir selbst können unsere positiven Gewißheiten nur über unser eigenes Handeln bezeugen, weshalb unser Versuch, sie prädikativ, also durch positive Aussagen zu vermitteln, nicht ins Unendliche gehen kann, sondern jederzeit in ein Handeln münden muß.

In zwei Richtungen ist also Fischers Hermeneutik des Sinnes von Sinn begrenzt: in Richtung auf die unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit und in Richtung auf unser Handeln, – weshalb sich die Dialektik von Sagen und Meinen auch nicht zu einem Zirkel schließt. Fischer entwickelt zwar in gewisser Weise ein System des Wissens, das er aber im engeren Sinne als ein System von Bildungskategorien versteht. Die Systematik ist nicht in dem Sinne auf Vollständigkeit angelegt, wie Husserl sich eine Totalsystematik der Wissenschaft vorstellt. Die Bildungskategorien sind vielmehr auf Situationen des Handelns bezogen. Der Situationsbegriff steht im Zentrum, nicht das Wissen, und die Situation begrenzt das Wissen um des Wissens willen, indem in bezug auf sie nur das Wissen in Betracht gezogen wird, das als Mittel für unser Handeln dienen kann. Deshalb steht dem System des Wissens ein System des Gewissens gegenüber, das verschiedene Ebe-

nen von Entscheidungsnotwendigkeiten umfaßt, die wir in unserem Sinne als Intentionalitätsstrukturen kennzeichnen können. Sie fordern uns bestimmte Entscheidungen ab, und wir müssen uns nun im Sinne unseres Gewissens dazu positionieren.

So können wir nun mit Franz Fischer zwischen funktionalen und pädagogischen Leistungsansprüchen differenzieren, insofern funktionale Leistungsansprüche auf die Umsetzung vorstrukturierter Zwecke (Intentionalitätsstrukturen) abzielen, während pädagogische Leistungsansprüche auf das Wachrufen eines Gewissens gerichtet sind, in dem wir, wenn wir die positiven Forderungen tradierter Werte und diskursiv begründeter Normen prüfen, zugleich uns selbst prüfen und uns, wie Fischer sagt, in unserer Entscheidung als der Mensch erweisen, der wir sind.

Zum Schluß (5.5) folgen einige Ausblicke auf andere anthropologische Forschungsansätze im biologischen und zoologisch-/paläontologischen Bereich. Dabei erweist sich die als hermeneutischer Zirkel beschreibbare Fähigkeit zur Identifikation als gattungsspezifisches Merkmal der menschlichen Intentionalität. Wir bestimmen sie im Sinne der „gemeinsamen Aufmerksamkeitslenkung“ (Tomasek) neben dem primordialen Bedürfnis nach Selbsthabe als eine weitere Fundamentalbedingung des Schulunterrichts.

Im Auswertungskapitel werden Prozeßebenen und Grundstrukturen hinsichtlich der unterschiedlichen Intentionalitätsstrukturen des Schulunterrichts als gesellschaftliche Kontexte und individuelle Mensch-/Weltverhältnisse von Lehrern und Schülern unterschieden (6.1). Die Prozeßebenen des Schulunterrichts legen als Ebenen der Leistungsbewertung, der Erkenntnis (Lernen) und des selbstreflexiven Handelns (Bildung) unterschiedliche Formen des Handelns nahe, die wir nun im einzelnen als Handlungsperspektiven bzw. Kompetenzbereiche bezeichnen können: nämlich funktionale und emanzipatorisch-kommunikative Kompetenzen hinsichtlich der Leistungsbewertung (6.1.1), eine Verstandeskompetenz als Basiskompetenz des Lernens (6.1.2) und eine Begrenzungskompetenz hinsichtlich der Mittel und Zwecke des Handelns (6.1.3), näher zu bezeichnen als Bereitschaft zur Gewissensprüfung, der wiederum emanzipatorisch-kommunikative Kompetenzen zur Rechtfertigung persönlicher Entscheidungen gegenüber den Anderen zur Seite treten.

Diesen unterschiedlichen Handlungsperspektiven des Schulunterrichts liegt auf allen drei Prozeßebenen des Schulunterrichts stets dieselbe Grundstruktur, be-

stehend aus den Elementen Lehrer, Schüler und Gegenstand, zugrunde. Die verschiedenen Bezüge von Lehrer und Schülern auf den Gegenstand sind dabei vermittlungs- und aneignungsbedingt, insofern zum einen Lehrer und Schüler prinzipiell verschiedene Erfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand machen und insofern zum anderen dieser Unterrichtsgegenstand sich wiederum auf den verschiedenen Prozeßebenen des Schulunterrichts je verschieden präsentiert. Deshalb muß bei gleichbleibender Grundstruktur zwischen mindestens fünf verschiedenen Gegenstandsdimensionen unterschieden werden. (6.1.4)

Um den drei Prozeßebenen des Schulunterrichts mit ihren verschiedenen Handlungsperspektiven bzw. Kompetenzbereichen gerecht werden zu können, müssen sie in ihrem jeweiligen Anspruch sorgfältig voneinander unterschieden und auseinandergehalten werden. Erst dann eröffnet sich eine Vermittlungsperspektive zwischen ihnen. Der Ort ihrer Vermittlung ist der Unterricht selbst und innerhalb des Unterrichts ist es insbesondere die dritte Prozeßebene des gemeinsamen Handelns und Umgangs miteinander, die diese Vermittlung zwischen den heterogenen Handlungs- und Erkenntnisperspektiven zu leisten vermag.

Im folgenden Kapitel (6.2) verweisen wir auf Konsequenzen hinsichtlich der aktuellen Diskussion um die Bildungsstandards. Wir beginnen mit dem Grundbildungskonzept der PISA-Studie und seiner Orientierung an einem Bildungsminimum und einem Bildungsmaximum (6.2.1.1) und stellen ihm das Humboldtsche Allgemeinbildungskonzept als „vollständige Menschenbildung“ gegenüber (6.2.1.2). Im Anschluß setzen wir uns kritisch mit dem aktuellen, wissenschaftstheoretischen Umgang mit Begriffen wie ‚Bildungsstandards‘ und ‚Basiskompetenzen‘ auseinander. (6.2.2.1)

In den Kapiteln 6.2.2.2 und 6.2.2.3 nehmen wir eine Klärung des Kompetenzbegriffs vor hinsichtlich seiner Differenz zu Fertigkeiten und Fähigkeiten. Hierbei beschreiben wir seine intentionale Qualität als einen Aspekt der Persönlichkeitsbildung und seine funktionale Qualität als Brauchbarkeit bestimmter Kompetenzen (Anschlußfähigkeit) für gesellschaftliche Reproduktionszwecke. Im letzteren Sinne geht der Kompetenzbegriff nur insoweit über Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus, als im Kompetenzbegriff mit den Fähigkeiten komplementär immer auch eine Zuständigkeit verbunden werden muß, also ein ‚Beruf‘. Ohne den Beruf bleiben die Kompetenzen unvollständig. Mit diesen Kompetenzen werden wir aber beauftragt. Der Schulunterricht ist nicht der Ort dieser Zuteilung, sondern die Ge-

sellschaft als Arbeitgeber.

Der Kompetenzbegriff im Rahmen des PISA-Grundbildungskonzepts bewegt sich genau in diesem funktionalen Zusammenhang des Leistungsvergleichs und der Leistungsbewertung in Bezug auf Anforderungsbereiche und beinhaltet keine Bedeutungsdifferenz zur bisherigen Redeweise von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Leistungen. Darüberhinaus wird in der Argumentation ständig zwischen den verschiedenen Ebenen schulischer Angebote, als Schulleben und als Schulunterricht mit den verschiedenen Aspekten der Nachfrage auf der Schülerseite, gewechselt, aber die „outputorientierte Kontrolle“ ausschließlich an den Schülerleistungen festgemacht. Eine genauere Differenzierung hinsichtlich der Prozeßebenen und Kompetenzbereiche soll dazu beitragen, die Diskussion zu Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsstandards und Leistungskriterien besser zu fundieren.

Der Kompetenzbegriff ist also in intentionaler und in funktionaler Hinsicht gleichermaßen für auf das Lernsubjekt gerichtete Evaluationsmaßnahmen ungeeignet: in der ersteren kann nur die Angebotsdimension des Schulunterrichts evaluiert werden und in der zweiten kann nur die Nachfragesituation der Gesellschaft evaluiert werden. Soll im letzteren Sinne dennoch das Lernsubjekt evaluiert werden, so kann auch hier wiederum nur von Leistungsbewertung die Rede sein.

Zum Schluß (6.2.2.4) wird in der Konsequenz der vorausgegangenen Diskussion des Kompetenzbegriffs mithilfe der im Habermaskapitel (2.3.4) entwickelten Schemata eine Vermittlungsperspektive zwischen Lernen und Leistung vorgeschlagen, in der die gesellschaftlichen und die individuellen Erwartungshaltungen an den Schulunterricht auf eine gemeinsame Praxis wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung bezogen werden.

1. Schulunterricht und Lernmotivation: institutionstheoretische und motivationspsychologische Problemkennzeichnung

- 1.1 Schule als Organisation und als Institution
 - 1.1.1 Zur organisatorischen Unverfügbarkeit von Subjektivität
 - 1.1.2 Die historische Gestalt von Schule: zur begrenzten Reichweite prinzipientheoretischer Reflexionen
- 1.2 Motivation als Handlungsvorbereitung: zur bildungstheoretischen ‚Brauchbarkeit‘ psychologischer Motivationstheorie
 - 1.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation
 - 1.2.2 Phänomenologische Introspektion

Der Blickwinkel dieses Habilitationsprojekts ist, wie in allen Wissensbereichen, ein begrenzter, spezifisch pädagogischer. ‚Lernen‘ wird hier weder unter dem Aspekt der künstlichen Intelligenz, noch neurophysiologisch, noch lernpsychologisch, – noch nicht einmal ausschließlich ‚philosophisch‘ thematisiert. Das pädagogische Menschenbild ist vom Interesse an der Bildsamkeit des Menschen geprägt. Dazu gehören sicherlich notwendigerweise auch historisch-gesellschaftliche, wissenschaftstheoretische und spezifische politische Problemhinsichten, und noch einige mehr. Alle diese das pädagogische Problem mitbestimmenden Fragestellungen können aber das pädagogische Prinzip nicht außer Kraft setzen, daß es im Lernen um ein Subjekt geht und dieses immer ein Individuum ist, wenn auch nicht der Realität nach, so doch dem Anspruch nach: insofern es *handelt*, also als Handlungssubjekt in Erscheinung tritt, setzt es sich den Lebensrisiken als *unteilbares* Ganzes aus. Alle Handlungsfolgen, die es verursacht und die ihm widerfahren, betreffen niemals nur eins seiner Glieder, sondern das *Individuum*.

So auch das Lernen. Lernen im pädagogischen Sinne geschieht niemals stellvertretend. Keine Gruppe, keine Gemeinschaft, kein Staat, kann Lernziele und Lernerfolge planend vorwegnehmen, denn *Lernen* ist immer individuelles, *unteilbar* verantwortetes Handeln. Eine Theorie, die diese pädagogische Grundeinsicht zu beschreiben versucht, muß deshalb bei den ursprünglichsten Bewußtseinsvorgängen ansetzen: sie muß den *Anfang* in den Blick nehmen, der das subjektive Bewußtsein *ist*. Dies ist der Grund, warum wir uns hier Husserl zuwenden und bei ihm nachsehen, inwiefern sein dezidiert *bewußtseinsphilosophisches* Vorgehen hierzu pädagogisch Brauchbares beizutragen vermag.

Doch interessiert uns seine Phänomenologie nicht als Selbstzweck. Es geht hier nicht um eine Husserlexegese. Der Rahmen, innerhalb dessen wir Husserl brauchen können, soll nun in den folgenden Abschnitten gezogen werden, in

denen wir die Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht als institutionstheoretisches und als handlungstheoretisches Problem entfalten wollen. Zu diesem Zweck nehmen wir im folgenden eine institutionstheoretische (1.1) und eine motivationspsychologische (1.2) Verortung unseres Vorhabens vor, das Verhältnis von Leistung und Lernen neu zu bestimmen.

Hinsichtlich einer institutionstheoretischen Verortung bewegen wir uns mit der Unterscheidung von Organisation und Institution auf der Ebene historisch-gesellschaftlicher Arbeitsteilung bzw. Teilung gesellschaftlicher Praxisformen. Mit Hilfe einer motivationspsychologischen Verortung soll die von mir gewählte, außerhalb der historischen Blickrichtung liegende phänomenologisch-anthropologische Herangehensweise an das Lernphänomen verständlich gemacht werden. Sowohl die institutionstheoretische wie auch die motivationspsychologische Problemkennzeichnung bilden den theoretischen Hintergrund für meine These, daß ein Lernbegriff nur dann pädagogisch zu rechtfertigen ist, wenn er Lernen als ursprüngliches subjektives Phänomen beschreibt.

1.1 Schule als Organisation und als Institution

- 1.1.1 Schule und Unterricht als Begrenzungs- und als Ermöglichungszusammenhang
- 1.1.2 Zur organisatorischen Unverfügbarkeit von Subjektivität
- 1.1.3 Die historische Gestalt von Schule: zur begrenzten Reichweite prinzipientheoretischer Reflexionen

In der Systemtheorie wird zwischen Organisationen und Institutionen unterschieden.¹⁾ Im folgenden werde ich die beiden Begriffe gegeneinander abgrenzen und auf ihre Brauchbarkeit für eine Analyse der Intentionalitätsstrukturen von Schule und Unterricht hin gegenseitig abwägen.

1.1.1 Schule und Unterricht als Begrenzungs- und als Ermöglichungszusammenhang

Bei Benner und Kemper bezeichnet der Begriff der Institutionalisierung vor allem eine problematische Verschulung von pädagogischen Handlungsformen, wie sie im Zusammenhang der geschichtlichen Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Gesamtpraxis notwendig geworden ist.²⁾ Sie ist selbst ein differentielles und damit einerseits zwar notwendiges Moment innerhalb dieser gesamtgesellschaftlichen Ausdifferenzierung; andererseits aber ist sie dadurch pädagogisch noch nicht legitimiert. Zur pädagogischen Legitimation der Institutionalisierung von Schule und Unterricht bedarf es zusätzlicher pädagogischer Reflexionsanstrengungen und spezifisch pädagogischer Maßnahmen, die wiederum durch eine gesamtgesellschaftliche Anerkennung der Besonderheit pädagogischer Praxis getragen sein müssen, um ihre Wirksamkeit zu gewährleisten.

Aber auch wenn diese gesamtgesellschaftliche Anerkennung gegeben und sogar verfassungsrechtlich ‚kodifiziert‘ ist, wird der Prozeß der Institutionalisierung

¹ vgl. Niklas Luhman, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hrsg.v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M. 2002, S.158-165; u. ders., Organisation, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.6, hrsg.v. Joachim Ritter und Karlfried Gründer, völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Darmstadt 1984, 1326-1330

² Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearbeitete Auflage 2001, S.92-128, S.181-206, und Herwart Kemper, Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, 2. erweiterte Neuauflage, Jena/Rudolstadt 1999; vgl. außerdem Wolfgang Sünkel, Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik, Weinheim/München 2/2002

pädagogischer Praxis nach Benner/Kempers Auffassung diese Praxis grundsätzlich gefährden: denn Kennzeichen der Institutionalisierung ist der unvermeidbare organisatorische, gleichermaßen ökonomische wie rechtliche Übergriff auf Individualverhältnisse, sei es nun auf die Lehrer-/Schülerinteraktionen im Unterricht oder auch auf innerpsychische Befindlichkeiten, wie sie als Begriff der Bildsamkeit für die pädagogische Praxis konstitutiv sind. Wir haben es also nach Benner/Kempers Auffassung hinsichtlich der Institutionalisierung pädagogischer Praxis mit einer antinomischen Struktur von Schule zu tun. Diese Antinomie ergibt sich aus einer der Rousseauschen Mensch-/Bürgeraporie vergleichbaren Rollendifferenz: nicht gleichzeitig Kind und Schüler sein zu können.³⁾

Andererseits sind aber die gesellschaftlichen Institutionen Produkte der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Praxis und damit ein Teil von ihr: Es gab schon eine Institutionalisierung pädagogischer Praxis, bevor es Schule gab; und es gab auch schon Unterricht, bevor es Schule gab! Wie sollen also Schule und Unterricht antinomisch verfaßt sein, wenn sie als Institution so ganz auf die Seite des uniformierend organisierenden Übergriffs auf den pädagogischen Bezug des Lehrer-/Schülerverhältnisses gehören? Inwiefern steht ihnen die gesellschaftliche *Praxis* als pädagogische Reflexion des Generationenverhältnisses gegenüber, ohne in solcher Gegenüberstellung selbst wiederum einen institutionellen Charakter anzunehmen?

Wilhelm von Humboldt hat in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1792)⁴⁾ öffentliche und pri-

³⁾ vgl. hierzu Dietrich Benner/Herwart Kemper, Die neuen erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen: Das Erzieher-Zögling-Verhältnis und die Vermittlungsproblematik von Mensch und Bürger, in: dies., Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Kurseinheit 1-3, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1993, S.29-47; dies., Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim/Basel 2/2003, S.31-84 – Eine ähnliche Aporie beschreibt Foucault, wenn er festhält, daß in modernen Gesellschaften eine klare Trennung zwischen *Opfer* und *Täter* nicht mehr möglich ist; so wird auch jeder Einzelne gleichzeitig zum „Objekt“ und zum „Instrument“ der Machterhaltung. (vgl. Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1976, S.220)) Dies entspricht strukturell der Rousseauschen Definition politischen Engagements als generalisierte Personalunion von Souverän und Untertan. – weitere Literatur: Helmuth Plessner, Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus, Frankfurt a.M. 2002; Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Darmstadt 3/1991

⁴⁾ in: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und

vate Erziehung einander gegenübergestellt und die öffentliche Erziehung dem Staat und die private Erziehung den Familien und privatrechtlich organisierten Vereinen zugeordnet. Hier haben wir einen Versuch vorliegen, zwei verschiedene Formen der Institutionalisierung zu beschreiben, wobei Humboldt nur die private Erziehung für pädagogisch legitimiert erachtet, dem Staat dagegen jenen organisatorischen Zwangscharakter zuschreibt, der wahrhaft pädagogische Lehrer-/Schülerinteraktionen *grundsätzlich* verunmöglicht. Mit Humboldt könnte man sagen, daß es sich beim Staat um eine Form der Institutionalisierung *politischer* Praxis handelt, während es sich bei den privatrechtlich organisierten Vereinen um Formen der Institutionalisierung der *pädagogischen* Praxis handelt.

Diese von dem vorreformerischen Humboldt vorgesehene Trennung zweier Praxisformen ist bis heute nicht verwirklicht worden: schon nicht von Humboldt selbst, als er für kurze Zeit als preußischer Schulreformer politische Verantwortung übernahm. Stattdessen hat schon Humboldt dazu beigetragen, mit der öffentlichen Erziehung die andere Form der Institutionalisierung mit dem Staat als Träger von Schule historisch durchzusetzen.⁵⁾ Und mit ihr ist seither die Antinomie zwischen einer öffentlich organisierenden, staatlich verantworteten und einer nun nicht mehr privat, sondern professionell verantworteten Institutionalisierung der pädagogischen Praxis in ein- und denselben Lehrer-/Schülerinteraktionen zutage getreten. Es sind nun die Lehrer, in deren Person verschiedene Loyalitäten miteinander in Konflikt geraten; frei nach Rousseau: ihre pädagogische Verantwortung gilt dem Kind; der Schule aber schulden sie Schüler.⁶⁾

Diese dem Prozeß der Institutionalisierung pädagogischer Praxis entspringenden Antinomien sind unausweichlich. Dennoch wären unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen auch andere Formen der Institutionalisierung möglich gewesen. Und auch für die Zukunft von Schule und Unterricht sind unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen andere Formen ihrer Institutionalisierung denkbar.

Geschichte, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980, S.56-240

⁵⁾ vgl. Wilhelm von Humboldt, Der Königsberger und der Litauische Schulplan (IX 1809), in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd.IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg.v. Andreas Flitner/Klaus Giel, Darmstadt 3/1982, S.168-195

⁶⁾ „Seiner Gattung schuldet er (der Vater – DZ) Menschen, seiner Gesellschaft schuldet er gemeinschaftsfähige Menschen, und dem Staat schuldet er Bürger.“ (Jean-Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, Stuttgart 1963, S.131)

Sie würden sicher nicht jene grundlegende Antinomie des von Rousseau beschriebenen Mensch-/Bürgerverhältnisses auflösen. Aber sie könnten ihr eventuell persönlichkeitsgefährdendes Potential verringern und den Schülern mehr Möglichkeiten bieten, mit ihr selbstverantwortlich und selbstreflexiv umgehen zu lernen.

Wir möchten deshalb an dieser Stelle mit Krüger/Lersch dem Begriff der Institution den Begriff der Organisation gegenüberstellen, ⁷⁾ ohne damit den Anspruch zu erheben, die schulische Antinomie als solche aufheben zu wollen. Wenn wir den Begriff der Organisation nicht den aktuellen, wieder einmal soziologistisch und ökonomistisch dominierten Diskussionen zur Organisationsentwicklung und ‚lernenden Organisationen‘ überlassen, ⁸⁾ ermöglicht er es, den von Benner beschriebenen Implikationszusammenhang von Didaktik, Lehrplan- und Schultheorie hinsichtlich der Schule als Institution differenzierter zu beschreiben. ⁹⁾

Der Begriff der „Organisationskultur“, der die beiden Begriffe der Organisation und der Institution in sich vermittelt, eignet sich genau deshalb nicht für unsere Zwecke. Prozesse der Institutionalisierung und der Reproduktion von Le-

⁷⁾ vgl. hierzu Heinz-Hermann Krüger/Rainer Lersch, Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen 1993, S.40-72, insbesondere S.70; vgl. auch: Klaus Eder, Institution, in: Christoph Wulf (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997, S.159-168

⁸⁾ vgl. hierzu den Schwerpunkt „Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen“ in: ZfPäd. November/Dezember 2002, insbesondere Wolfgang Schönig, Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung, ebenda S.815-834, der sich zurecht beklagt: „Das Erkenntnisdefizit der Schulforschung wird dort besonders eklatant, wo Entwicklungskonzepte aus dem privatwirtschaftlichen Bereich unbesehen übernommen und im Sinne von Organisationsentwicklungsverfahren auf die Schule übertragen werden.“ (S.817) Schönig fordert zurecht die Berücksichtigung der „mentalenden Tiefenstrukturen von Schulen“ (S.823), die er von der us-amerikanischen Diskussion her als „Organisationskultur“ bezeichnet. Im Grunde handelt es sich dabei aber um Husserls Lebenswelt, deren von diesem beschriebene Mechanismen der aktiven und passiven Genesis und der Sedimentierung nur wieder rezipiert werden müssen, um Schöning's Fragen nach den „Regeln“ und „Mechanismen“, „die als unbewusst postulierte() Kräfte des menschlichen Geistes (prägend) auf das Sinn- und Glaubenssystem der Schule (...) wirken“, (ebenda) zu beantworten. Wir jedenfalls wollen hier im folgenden nicht von ‚Organisationskultur‘, sondern von Prozessen der ‚Institutionalisierung‘ reden.

⁹⁾ vgl. Dietrich Benner, Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd.3, Weinheim/München 1995, S.51; ders., Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA, in: ZfPäd. Jan./Febr. 2002, S.68-90

benswelt verlaufen quer zu Prozessen der Organisation. Sie widerstreiten einander, wie im folgenden zu zeigen sein wird. Das Beharrungsvermögen, der Konservatismus von Organisationen ist auch aus spezifisch organisatorischen, genauer: aus *bürokratischen* Bedingungszusammenhängen heraus zu erklären, und nicht nur, wie Schönig andeutet, auf eher lebensweltlich konstituierte „Grundannahmen“ zurückzuführen.¹⁰⁾

Krüger/Lersch übernehmen den Max Weberschen Begriff der Organisation.¹¹⁾ Auch Niklas Luhmann ordnet seine Systemtheorie diesem Verständnis von Organisation zu, das er dem Begriff der Institution gegenüber bevorzugt. Krüger/Lersch zufolge ‚funktioniert‘ eine Organisation vor allem nach hierarchischen Prinzipien und schreibt jedem Mitglied der Organisation klare, eindeutige Zuständigkeiten zu. Ihr Zweck ist in Satzungen festgelegt und mit denjenigen organisatorischen Mitteln zu verfolgen, die die größtmögliche Effizienz versprechen. Subjektive Befindlichkeiten spielen keine Rolle. Protokolle und Aktennotizen bestimmen die Relevanz der Handlungen. Was nicht in eine Akte Eingang findet, hat auch nicht stattgefunden.

Eine Institution hingegen ist Teil der gesellschaftlichen Sittlichkeit. Sie beinhaltet soziale Praktiken, Formen des Umgangs, die sich im Laufe der Zeit zu speziellen gesellschaftlichen Zwecken, wie z.B. Erziehung und Unterricht, herausgebildet haben. Wo sich Menschen zusammenfinden oder wo sie aufgrund früherer Entscheidungen – z.B. für ein Leben mit Kindern – zu einem institutionalisierten, also gesellschaftlich legitimen Zweck zusammengeführt werden, entscheiden sie mit über die Art und Weise seiner Realisierung. Hier gibt es keine Hierarchie, sondern Aushandlungsprozesse. Kommunikation steht im Vordergrund.¹²⁾

¹⁰⁾ vgl. Schönig 2002, S.824: „Anders als Werte, die in einem rationalen Diskurs erhellt werden können, sind die ‚Grundannahmen‘ ... den Organisationsmitgliedern kaum zugänglich und deshalb auch nicht verhandelbar. Sie arbeiten ‚tacid‘, stillschweigend. Wenn Organisationen genötigt werden, sie ins Bewusstsein zu heben, werden sie eher geneigt sein, sie zu verteidigen als sie zu untersuchen, weil mit ihnen große Beträge von Emotion verbunden sind.“ – Vgl. hierzu auch Christine Schaefers, wo von „organisationsinterne(n) Routinen und Habitualisierungen“ die Rede ist, die dazu beitragen, daß sich bei Reformbemühungen „im Ergebnis weniger intendierte Effekte als indirekte und teilweise der Intention entgegenstehende Auswirkungen nachweisen lassen.“ (aus: dies., Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisation, in: ZfPäd November/Dezember 2002, S.835-855: S.846)

¹¹⁾ Krüger/Lersch 1993, S.43ff.

¹²⁾ vgl. hierzu wiederum Schaefers 2002, wo in ähnlicher Weise wie hier zwischen

Mit Blick auf die Organisationstheorie könnte man die Institution, wie wir sie hier verstehen wollen, am ehesten mit den „organisationalen Feldern“ vergleichen.¹³⁾ Die Institution wäre demnach weiter gefaßt als die Organisation. Sie betrifft eine Vielfalt von gegebenen und möglichen Organisationsformen und hat eine gleichermaßen lebensweltliche Dynamik wie die gesellschaftliche Praxis differenzierende Struktur.

In der Schule, die die Institution der öffentlichen Erziehung mit einer besonderen, staatlich verantworteten Organisationsform verbindet, widerstreiten einander die hierarchisch-organisatorischen und die kommunikativ-institutionellen Aspekte von Schule und Unterricht. Um den organisatorischen Zwecken der Effizienz (Auslese) gerecht zu werden, bedarf es einer straffen Hierarchisierung des Schullebens und der Unterrichtsprozesse. Um den institutionellen – und das heißt nun: den pädagogisch legitimen – Zwecken der Förderung individueller Begabungen gerecht zu werden, bedarf es dialogisch sensibler Lehrer-/Schülerinteraktionen. Die strukturellen Antagonismen, die sich hieraus ergeben, sind schon mit der o.g. Mensch-/Bürgeraporie auf den Begriff gebracht worden.¹⁴⁾

Beide Zwecksetzungen hinsichtlich desselben, zeitlich und räumlich identi-

Organisation und Institution zwischen „technischen Umwelten“ und „institutionellen Umwelten“ unterschieden wird. Demnach benötigen Organisationen „Konformität mit institutionalisierten Regeln“, „um aus ihren Umwelten Unterstützung zu erhalten“. (S.842) Schaefers stellt fest, daß für den „Bildungs- und Kulturbereich eine „quasi dichotomische Betrachtung von technischem und institutionellem Sektor“ naheliegt. (vgl. S.843) Es gibt also im als „Neo-Institutionalismus“ bezeichneten Zweig der Organisationstheorie ein Bewußtsein von der Notwendigkeit einer „analytischen Trennung zweier Dimensionen“ (ebenda) um verschiedene, eben technische (bzw. bürokratische) und institutionelle Einflüsse innerhalb einer Organisation besser beschreiben zu können.

¹³⁾ vgl. ebenda, S.840f.

¹⁴⁾ Holzkamp beschreibt die betreffende Problematik folgendermaßen: „Andererseits muß hier aber berücksichtigt werden, daß schulische Lebensmöglichkeiten wie die benannten, die Schutzfunktion der Schule, ihr Charakter als Lebensort, ihre Kompensationsfunktion, u.ä., eben unter den strukturellen Bedingungen eines staatlichen Zwangsverhältnisses stehen. Sie werden dadurch nicht unmöglich, aber widersprüchlich zurückgehalten, zersetzt, pervertiert – wie etwa soll ich mich als Schülerin oder Schüler in der Schule als einen Lebensort zu Hause fühlen, wenn gleichzeitig meine Anwesenheit dort potentiell mit Polizeigewalt erzwungen ist? (...) Die positiven Lebensfunktionen („Institution“ – DZ) der Schule können also den „Schulzwang“ („Organisation“ – DZ) nicht ausgleichen oder mildern: Dieser liegt auf einer anderen strukturellen Ebene.“ (Klaus Holzkamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995, S.365)

schen Handlungszusammenhangs bedingen nun zwei gegensätzliche (antinomische) Begrenzungs- und Ermöglichungszusammenhänge, die sich nicht dialektisch gegenseitig aufheben lassen, sondern einander schlicht und einfach negieren. Ähnlich wie Benner – allerdings für meine Zwecke auf die Gegenüberstellung von Organisation und Institution hin pointierend – möchte ich von einem „Implikationszusammenhang“ sprechen,¹⁵⁾ der Schule und Unterricht

- hinsichtlich der Bestimmung von Schule als Ort spezifischer, innerschulischer Lernprozesse als Möglichkeitsbedingungen schulischen Lernens,
- hinsichtlich der Bestimmung und Aktualisierung von Bildungsnotwendigkeiten und Bildungsmöglichkeiten von Inhalten und Methoden
- und hinsichtlich der methodischen und thematischen Aufarbeitung von Leistungsanforderungen von Lehrplänen

bestimmt. Ergänzen möchte ich diese drei einander implizierenden Fragestellungen um eine vierte Fragestellung

- hinsichtlich des Lernens als durch Interesse am Gegenstand motivierte Auseinandersetzung mit materialen und sozialen Sachgesetzmäßigkeiten (Lerntheorie).

In dieser Form stellt der Implikationszusammenhang von Schule und Unterricht einen Ermöglichungszusammenhang dar, der auf der Voraussetzung, daß bewußtes, selbstbestimmtes Lernen möglich ist, beruht und in dem die durch die vier aufgezählten Fragestellungen eröffneten Dimensionen unterrichtlichen Handelns wiederum dazu beitragen sollen, bewußtes, selbstbestimmtes Lernen zu unterstützen. In dieser Hinsicht haben wir es mit Schulunterricht als Institution zu tun.

Hinsichtlich des Schulunterrichts als Organisation läßt sich hingegen ein anderer Implikationszusammenhang entfalten; hierbei geht es um organisatorische Effizienz

- hinsichtlich der Sach- und Systemzwänge, denen die Bestimmung von Inhalten und Methoden und die Planung von Unterricht unterliegen,
- hinsichtlich der gesellschaftlichen Ansprüche an Bildungskapazität und Qualifikationsmerkmalen von Inhalten und Methoden,
- hinsichtlich der ‚Machbarkeit‘ bzw. Umsetzung von gesellschaftlichen Lei-

¹⁵⁾ Benner 1995, S.49; vgl. auch ders., Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA, in: Z.f.Päd., 48.Jg., 2002, Nr.1, S.68-90, S.68 u.ö.

stungsanforderungen in Unterrichtsprozessen

- und hinsichtlich der Faktizität von Lernprozessen innerhalb der durch rechtliche und materielle Organisation gesetzten Grenzen.

Lernen ist hier nicht die Voraussetzung des Implikationszusammenhangs von Unterrichtsplanung, Lehrplangestaltung und schulischer Organisationsform, sondern nur dessen Folge. Es wird nicht durch ihn ermöglicht, sondern durch ihn begrenzt. Es handelt sich hier um einen einseitigen Begrenzungszusammenhang, da der ganze Zweck der Organisation auf die Einwirkung auf das Lernen ausgerichtet ist und seine hierarchische Struktur eine Rückwirkung vom Lernsubjekt auf die Organisation nicht vorsieht. Dagegen ist der Implikationszusammenhang als Ermöglichungszusammenhang in der Institution wechselseitig, auch wenn dessen Voraussetzung einseitig in der Möglichkeit bewußten Lernens, also in der Bildsamkeit des Lernsubjekts begründet ist.

Die Rede von der „Organisationskultur“ erweckt den ideologischen Schein, als könne die Schule als Organisation einen „Grundstock von *gemeinsamen* Erfahrungen herauskristallisier(en)“. ¹⁶⁾ Das tut sie aber nur insofern, als innerhalb ihres organisatorischen Rahmens – und quer zu diesem – immer auch Prozesse der Institutionalisierung ablaufen. Als Organisation ist sie keineswegs in der Lage, Erfahrungen zu ‚speichern‘. Sie ist im Gegenteil persönlichen Erfahrungen und subjektiven Wertungen gegenüber notwendigerweise blind. Dazu trägt schon der juristische Charakter von insbesondere staatlich verantworteten Organisationen bei. Dazu aber im folgenden Abschnitt mehr!

1.1.2 Zur organisatorischen Unverfügbarkeit von Subjektivität

Da also Erziehungs- und Lernprozesse auf einer organisatorisch unverfügbar vorzusetzenden individuellen Bildsamkeit beruhen, geraten systemtheoretische Beschreibungen des Unterrichts immer wieder in Aporien, die eine Bezugnahme auf die subjektiven Zustände von Schülern notwendig machen. Dietrich Benner sieht in Luhmanns aus dem Nachlaß herausgegebenem Buch „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ einen Beleg dafür, daß aus eben diesem Grund bei einem

¹⁶⁾ Schönig 2002, S.824. Schönig, der diese Gefahr auch sieht, plädiert deshalb für eine „die antagonistischen Kräfte“ (S.827) in einer Schule berücksichtigende „Pluriformität von Organisationskulturen“ (ebenda) und wendet sich damit gegen die „Einheitlichkeitsideologie“ (ebenda) der „gängigen Konzepte von Organisationskultur“ (S.826).

der exponiertesten deutschen Vertreter der Systemtheorie ein Umdenken in Richtung auf eine Bildungstheorie begonnen habe: „Einige Aussagen des Bandes legen nämlich die Vermutung nahe, dass Luhmann zuletzt erhebliche Zweifel an der Stimmigkeit seiner früheren Beobachtungen und Beschreibungen des Erziehungssystems hatte und zentrale Aussagen über die Funktionsweise dieses Systems widerrufen wollte.“¹⁷⁾

Ich folge Benner in seiner Einschätzung, was Luhmanns Probleme bei den systemtheoretischen „Beobachtungen und Beschreibungen des Erziehungssystems“ betrifft. Nicht allerdings folge ich ihm bei der Vermutung, daß Luhmann „zentrale Aussagen“ seiner Systemtheorie habe widerrufen wollen. Im Gegenteil klopft er diese noch einmal dahingehend fest, daß man sich grundsätzlich vom Humanismus der klassischen Bildungstheorie verabschieden müsse, die vor allem eine „Erziehung des Menschen“¹⁸⁾ darstelle, so daß es den Erziehern „schwer fällt, ein humanistisches Berufskonzept aufzugeben“¹⁹⁾. Luhmanns Einsicht reicht also nur so weit, zuzugestehen, daß unter der Voraussetzung, daß „wir den Menschen nach modernem empirischem Wissen – sagen wir kurz: systemdynamisch – richtig beschrieben haben“, noch einmal gründlich gefragt werden müsse: „wie ist dann Erziehung möglich?“.²⁰⁾

Insofern ist an Benners früherer Einschätzung der Systemtheorie nichts zu ändern: „Um Heranwachsende in einem handlungstheoretisch angeleiteten und orientierten Sinne in die Anforderungen und Aufgaben außerpädagogischer Bereiche einzuführen, bedarf die pädagogische Praxis einer Institutionalisierung, die gleichermaßen ihrer individuellen und gesellschaftlichen Seite angemessen ist. Aufgabe pädagogischen Handelns ist es, individuelle Lernprozesse so zu fördern und zu unterstützen, dass die Einzelnen in den gesellschaftlichen Handlungsbereichen urteils- und handlungsfähig werden. Als Maßstäbe einer institutionellen Förderung solcher Lehr-Lernprozesse sind die von der Systemtheorie identifizierten, in den außerpädagogischen Bereichen verwendeten ökonomischen, ethischen und politischen Duale untauglich.“²¹⁾ Am dichtesten dran an Luhmanns grundlegen-

¹⁷⁾ Rezension in: ZfPäd., Januar/Februar 2003, S.152

¹⁸⁾ vgl. Luhmann 2002, S.17

¹⁹⁾ ebenda, S.42

²⁰⁾ ebenda

²¹⁾ Benner 2001, S.199

den Postulaten ist Benner bei der Kennzeichnung der mit Dualen operierenden Systemtheorie als „mensenverachtendes System“²²⁾. Sehr wahr! – Denn nach Luhmann besteht die Gesellschaft nicht aus Menschen! Sie stören diese nur.

1.1.3 Die historische Gestalt von Schule: zur begrenzten Reichweite prinzipientheoretischer Reflexionen

Unsere Aussagen über die Hierarchizität der Schule als Organisation scheinen zwar einerseits grundsätzlicher Art zu sein, beziehen sich aber letztlich nur auf die historische Gestalt des deutschen, mehrgliedrigen Bildungswesens. Es sind andere, institutionelle Formen der Organisation von Schule und Unterricht denkbar, die nicht staatlicher, also öffentlich-rechtlicher, sondern privatrechtlicher Art sind und auf Verträgen basieren. Vertragsrecht schließt die Gleichwertigkeit der Vertragspartner ein, so daß hier von einer Hierarchie nicht mehr die Rede sein kann. Dennoch ist natürlich auch hier wieder ein Bürokratismus denkbar, und zwar insofern, als der Eintritt in eine schulische Organisation zwar auf einer freien Entscheidung beruht, die vertraglichen Regelungen dann aber den Charakter der Freiwilligkeit negieren: sozusagen qua freiwilliger Zustimmung zur Unterordnung. Dennoch gäbe es hier jederzeit die Möglichkeit der Vertragskündigung, die ein staatliches Erziehungswesen nicht vorsieht.²³⁾

In diese Richtung geht z.B. auch Herbarts Vorschlag über ein „mittleres Verhältnis zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört, und dem des Schulmannes, der allzu entfernt von den Familien, und allzu

²²⁾ ebenda, S.200

²³⁾ vgl. hierzu die dritte Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft: Verantwortung in der Zivilgesellschaft, Juni 2002. – Es ist interessant, daß neuerdings auch von staatlicher Seite im Zuge der Diskussion von Bildungsstandards solche vertragsähnlichen Partnerschaftsverhältnisse angestrebt werden: „Es sollte auch von Beginn an deutlich werden, dass Bildungsstandards auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern abzielen, etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen. Gleichzeitig verpflichtet sich die Schule ihnen gegenüber, auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen.“ (Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, vorgestellt von Edelgard Bulmann, Bundesministerin für Bildung und Forschung, Karin Wolff, Präsidentin der Kulturmünisterkonferenz und Staatsministerium für Kultus (Hessen), Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin 2003, S.38)

bestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.“²⁴⁾ Herbart unterscheidet zwischen der Möglichkeit erziehenden Unterrichts in der Institution des Hauslehrers, der sich ganz auf die individuelle Bildsamkeit des Zöglings konzentrieren kann, und der Schule als Organisationsform, die „die pädagogische Thätigkeit“ nicht „erweitern“, sondern „vielmehr“ nur „verengen“ kann: „... sie versagt die Anschließung an Individuen“.

Daß Herbart die Schule als bloße Organisationsform in unserem Sinne versteht, belegt auch folgende Textstelle: „Eine jede Anstalt ist eine Zusammensetzung von Mitteln, um die Erreichung eines Zweckes vorzubereiten.“²⁵⁾ Herbarts Vorschlag, die Erziehung den in Kommunen sich organisierenden Familien zu überlassen,²⁶⁾ würde nun die Schule als „Anstalt“ bzw. Organisation, die der pädagogischen Praxis des erziehenden Unterrichts so sehr entgegensteht, in eine für diese Praxis förderliche Einrichtung umwandeln. Während der erziehende Unterricht den in freien Verträgen von den Kommunen und Familien beauftragten Pädagogen überantwortet wird, ist es die Aufgabe der „Lehranstalt“, daß „für mögliche Schüler, die sich etwa melden möchten, Unterricht bereit gehalten wird.“²⁷⁾ Es ist wiederum der den Kommunen und Familien verantwortliche Pädagoge, der für seine Zöglinge entscheidet, wann sie für welchen Unterricht, der für sie in der Schule von speziell für einzelne Fächer ausgebildeten Lehrern ‚bereitgehalten‘ wird, ‚reif‘ sind.²⁸⁾

Wie Benner schreibt, entwickelte Herbart seine Schulkritik nicht zu einer Zeit „nahezu abgeschlossener Verschulung aller Lebens- und Lernbereiche (), sondern zu einem Zeitpunkt, da die Konzeption einer breiten Volksbildung durch Einrichtung öffentlicher Schulen in Preußen gerade erst breiteren Einfluß zu gewinnen

²⁴⁾ Johann Friedrich Herbart, Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung; vorgelesen in der königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg den 5. December 1810, in: ders., Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, in 19 Bänden, Bd.3, 2/1888/1989 Aalen, S.81; vgl. hierzu auch Benner 1995, S.64-82

²⁵⁾ Johann Friedrich Herbart, Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt (unvollendet), in: ebenda, S.301

²⁶⁾ ebenda, S.81f.

²⁷⁾ ebenda, S.301

²⁸⁾ vgl. ebenda, S.82

begann.“²⁹⁾ Aufgrund der dann folgenden gesellschaftlichen Entwicklung sei sein „Lösungsvorschlag“ heute nicht mehr umsetzbar.³⁰⁾ Benners Schlußfolgerung lautet: „Solange die Schule selber nicht (zumindest auch) aus dem Zweck der Erziehung gedacht und legitimiert werden kann, muß fraglich bleiben, ob eine pädagogische Theorie der Schule überhaupt möglich ist.“³¹⁾ – Dazu bleibt zunächst festzuhalten, daß die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zwar andere sind als zu Herbarts Zeiten, daß die geschichtliche Entwicklung aber nicht zu einem Stillstand gekommen ist. So wenig, wie wir wissen, was der Mensch sein kann, können wir sichere Aussagen über die Zukunft der Gesellschaft machen. Und was die Frage nach einer Schule „aus dem Zweck der Erziehung“ betrifft, so ist diese nicht nur eine grundsätzlich antinomische, sondern als antinomische ergibt sich aus ihr zugleich die Frage nach dem Verhältnis von Organisation und Institution: die Frage nach ihrer wechselseitigen Gewichtung und nach ihrer Verbindung oder Trennung.

Die gegenteilige Auffassung zu Herbart, der zunächst für eine organisatorische Trennung und dann für eine auf Verträgen basierende Verbindung von Organisation und Institution plädiert, entfaltet Benner an der Hegelschen Position.³²⁾ Hegel stellt im Unterschied zu Herbart die Schule selbst als ‚mittleres Verhältnis‘ bzw. als „Mittelsphäre“³³⁾ zwischen Familie und Staat dar. Er spricht ihr also eine substantielle Vernünftigkeit zu, die über das bloß gesetzte Recht einer Organisationsform hinausgeht: sie ist als Organisation zugleich eine Institution. Sie vereint die positive Form der Institution der Familie als Liebesverhältnis mit der positiven Form der Organisation, die die Menschen nur nach „Verdienst“ beurteilt, insofern sie einen „besonderen Schonraum“ darstellt, „in welchem Leistung und Unterordnung unter allgemeine Regeln nicht wie in der bürgerlichen Gesellschaft bloß gefordert, sondern zugleich erlernt werden sollen.“³⁴⁾

²⁹⁾ Benner 1995, S.79

³⁰⁾ vgl. ebenda

³¹⁾ ebenda

³²⁾ vgl. ebenda, S.52-63; die wichtigsten Quellen sind hierbei Hegels Gymnasialreden, insbesondere die Rede zum Schulabschluß am 2. September 1811, in: G.W.F. Hegel, Werke in zwanzig Bänden, Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, Frankfurt a.M. 1970, S.344-359

³³⁾ Hegel 1970, S.349

³⁴⁾ Benner 1995, S.58

Diese Ineinssetzung von Organisationsform und vernünftiger Sittlichkeit, welche letztere dem Begriff einer gesamtgesellschaftlich verantworteten pädagogischen Praxis als Institution, wie wir ihn hier verwenden, nahekommt, verwandelt die Antinomie bzw. Mensch-/Bürgeraporie in eine Bildungsdialektik, in der individuelle und gesellschaftliche Ansprüche miteinander identifiziert werden können, – wenn denn der Bildungsprozeß erfolgreich ist. Trotz ihres ideologischen Charakters beinhaltet diese Auflösung des Antinomieproblems immer noch einen Anspruch auf praktische Rationalität, wie ihn Niklas Luhmann mit seinem systemtheoretischen Ansatz völlig aufgibt.³⁵⁾ Luhmann praktiziert eine andere Form der Auflösung der Mensch-/Bürgeraporie, insofern er, anstatt Mensch und ‚Bürger‘ bzw. den Funktionsträger eines Systems zu identifizieren, den Menschen einfach wegdefiniert: Die Gesellschaft besteht nicht aus Menschen!³⁶⁾ Vereinfachend könnte man auch sagen, daß die Schule nicht aus Kindern besteht.

Daß der Unterricht im Zentrum der Schule steht, ist ein kaum bestreitbares Faktum, – selbst wenn man mit Luhmann bestreiten wollte, daß es Kinder sind, die daran teilnehmen. Dieses Zentrum bildet nun den Schnittpunkt der beschriebenen beiden Implikationszusammenhänge von Institution und Organisation, die sich wiederum vor allem hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Zwecke ‚Lernen‘ und ‚Leistung‘ differenzieren lassen. Verweist der Leistungsbegriff auf eine Funktionalisierung des Unterrichts hinsichtlich der aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung hervorgehenden heterogenen Interessen- und Bedürfnisstruktur der älteren gegenüber der jüngeren Generation, so beinhaltet der Lernbegriff eine Orientierung auf die individuellen Bedürfnisse und Ansprüche der jüngeren gegenüber der älteren Generation. Der Leistungsbegriff tendiert zu einer Verobjektivierung (Entsubjektivierung) und Egalisierung von Lernen in Richtung auf Qualifizierungs- und Berechtigungsprozesse. Er beinhaltet eine systemtheoretische Präferenz binärer Codes wie z.B. besser/schlechter (siehe Luhmann). Der Lernbegriff tendiert zu einer Versubjektivierung (Entdinglichung) und Individualisierung von Leistung in

³⁵⁾ Benner wirft Luhmann das Fehlen einer „praktischen Systemrationalität“ vor, die „über eine funktionsspezifische Differenzierung hinausführte“ und deren Prinzip die „Überführung gesellschaftlicher in praktische Determination“ ist (in: Benner 4/2001, S.193f.); vgl. auch Luhmann selbst (Luhmann 2002, S.153-158)

³⁶⁾ vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hrsg.v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M. 2002, S.26, 41, 48

Richtung auf Dispositionen als sich stetig erneuernden Lernhorizonten.³⁷⁾ Er beinhaltet eine lebensweltliche Präferenz dialogisch wechselwirkender Perspektiven.

Die sich via Schule als Organisation pädagogisch engagierende Erwachsenengesellschaft bedarf der im Unterricht institutionalisierten und immer wieder neu zu realisierenden subjektiven Lernbereitschaft der nachwachsenden Generation, um sich über sich arbeitsteilig organisierende Interessengegensätze hinaus als Gemeinschaft sprach- und handlungsfähiger Subjekte zu bewähren – und damit: zu überleben! Die nachwachsende Generation bedarf eines ausgegliederten Raumes der Konzentration (organisatorische Komplexitätsreduktion), um über gleichermaßen exemplarische und systematische, also institutionalisierte Lern-, Erfahrungen‘ eine individuelle Anschlußfähigkeit *an die* – und damit Überlebensfähigkeit *in der* Erwachsenengesellschaft zu erwerben. Im Kapitel zu Habermas (2.3) soll geklärt werden, inwiefern seine Theorie des kommunikativen Handelns zu einer solchen Theorie von Schule und Unterricht als verschiedenen Kontexten zuzuordnenden, miteinander interagierenden und konfligierenden Intentionalitätsstrukturen beitragen kann.

³⁷⁾ In der Pädagogischen Psychologie ist in diesem Zusammenhang von Schemata die Rede. Die Definition des Schemas als „abstrahiertes Wissen von Handlungen (Saugen, Greifen usw.), Gegenständen (Ball, Keks usw.) und Erlebniszuständen (z.B. das Erleben von Hunger)“ (vgl. Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 6., korrigierte Auflage Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2001, S.74) entspricht weitgehend den Husserlschen Begriffen des Horizonts und der Region.

1.2 Motivation als Handlungsvorbereitung: zur bildungstheoretischen ‚Brauchbarkeit‘ psychologischer Motivationstheorie

- 1.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation
- 1.2.2 Phänomenologische Introspektion

Wenn von Lernen in der Schule die Rede ist, so ergibt sich aus ihrer antinomischen Struktur als Organisation und Institution, daß immer zugleich auch von einem Motivationsproblem die Rede ist. Mal wird es als Problem der Lern-, mal als Problem der Leistungsmotivation beschrieben. Wird der Begriff der Lernmotivation nicht in den Zusammenhang des Mensch-/Weltverhältnisses gestellt und so als ein Teil einer pädagogischen Anthropologie entwickelt, sondern als sozialtechnologische Problematik des Zustandekommens bzw. der Ermöglichung von Lernmotivation wahrgenommen, wird er in sich inkonsistent. Ähnlich wie der Begriff der Leistungsmotivation wird er dann im Kern appellativ: Die Schüler, die zur Schule gehen, sind dazu aufgefordert zu lernen. Das ist vergleichbar mit der Forderung „Sei kreativ!“ oder „Sei spontan!“. Solche Forderungen sind kontraproduktiv (vgl. auch Kapitel 4.2.3).

Wird an Schülern eine mangelnde Lernbereitschaft beobachtet, so ist diese durch die spezifische Perspektive des Fremdbeobachters charakterisiert. In der Selbstwahrnehmung kann mangelnde Motivation nicht zum Problem werden, da Motivation als eine spezifische Modifikation des Bewußtseins zu verstehen ist: es ist eine Form, *bewußt zu sein*. Bei dem von Fremdbeobachtern konstatierten Motivationsproblem geht es deshalb meist nicht – es sei denn in pathologischen Fällen – um einen grundsätzlichen Mangel an Lernbereitschaft, sondern diese geht nur in eine bestimmte Richtung; und diese Richtung läßt sich am besten durch den Begriff der *Leistungsmotivation* kennzeichnen. In diesem Sinne ist der bürgerliche Leistungsbegriff die gesellschaftliche Antwort auf ein Motivationsproblem, das es in subjektiver Perspektive gar nicht gibt. ³⁸⁾

³⁸⁾ Ute Holzkamp-Osterkamp spricht hinsichtlich des Motivationsproblems von einem Problem der „Arbeitsmotivation“. Hierbei handele es sich um die „wissenschaftliche Stilisierung der gesellschaftlichen Problematisierung der Motivation in der kapitalistischen Produktion“. (vgl. dies., Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, mit einer Nachbetrachtung zu Positionen der Kritischen Psychologie von John Erpenbeck, Berlin 1981 (1977/78), S.13) Die schulische Leistungsmotivation könnte ebenfalls dieser Motivationsproblematik zugeordnet werden. Zum bürgerlichen Leistungsbegriff vgl. auch Wolfgang Klafki, Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: ders., Neue

Während Lernen gewissermaßen ein Lebensvollzug ist, der jederzeit stattfindet und in der Schule lediglich spezifisch beeinflusst wird, ist Leistung von vornherein auf einen organisatorischen oder institutionellen Zweck bezogen. In der organisatorischen Hinsicht geht der Begriff der Leistung auf die systemfunktionale Adäquanz von Fähigkeiten, Mitteln und Zwecken, und in der institutionellen Hinsicht geht er auf die individuelle Bereitschaft zu partizipativer Interessenklärung. Kann man also bei Schülern eine mangelnde Leistungsbereitschaft beobachten, so macht es sehr wohl Sinn – aus schulpädagogischer Perspektive –, sich zu fragen, wie sie zur Leistung motiviert werden können. Es geht also letztlich nicht um eine Motivation zum *Lernen* – denn Schüler lernen auch dann etwas über die Schule, die Gesellschaft und sich selbst, wenn sie Leistung verweigern –, sondern um eine Motivation zur *Leistung*.

Wenn also von ‚Lernen‘ in der Schule die Rede ist, dann immer vor dem Hintergrund von Zweck-/Mittelzusammenhängen, – also Lernen als Problem der Leistungsmotivation. Denken wir aber an die Bestimmung von Lernen als integrales Moment von Weltkonstitution, an die daraus hervorgehenden Grundformen des Lernens im Schulunterricht (Kapitel 2.1.2.1), und denken wir auch an die aus der Husserlschen Bestimmung von Welt als gegliedertem Totalhorizont (Kapitel 2.1.3) hervorgehende Bestimmung der Schulfächer als Gesamtzusammenhang von Motivationshorizonten (Kapitel 2.1.3.1), – so wird eine solche Verzweckung des Lernens als Leistung problematisch.

Allerdings wird der Begriff der Motivation in der Motivationsforschung ausschließlich auf Zweck-/Mittelzusammenhänge reduziert. Da stellt sich die Frage, inwiefern wir Zweck-/Mittelzusammenhänge im Begriff des Motivationshorizontes von der herkömmlichen motivationstheoretischen Begrifflichkeit unterscheiden wollen: bei Strafe der Subjektlosigkeit systemtheoretischer Beschreibungen des Schulunterrichts, die ja allzu leichtfertig ebenfalls auf das analytische Potential von Zwecken und Mitteln Verzicht leisten.

1.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Heinz Heckhausen unterscheidet zwischen Motivation, Intention und Volition.³⁹⁾ Das Handeln des Menschen beschreibt er als „Aktivitätsstrom“ bzw. als „kontinuierlichen Strom des Tätigseins bei allem Wechsel der verfolgten Handlungsziele“⁴⁰⁾, – also in ähnlicher Weise wie Husserl vom Bewußtseinsstrom spricht.⁴¹⁾ Die verschiedenen Phasen der Handlungsmotivation werden als Phasen der Findung, Setzung und Entscheidung von bzw. für Handlungsziele(n) beschrieben; Phasen, die mit zunehmender Nähe zum endgültigen Handeln in eine Abstimmung von Mitteln und Zwecken übergehen. Die Situationen, die als „ökologische Gegebenheiten“⁴²⁾ die „Gelegenheiten“⁴³⁾ für erfolgreiches Handeln – also für das Erreichen des Handlungsziels – zur Verfügung stellen, bilden „Umwelten“, die in ständiger Wechselwirkung mit den Motiven bzw. „Personfaktoren“⁴⁴⁾ der Handelnden stehen.

Situationen lassen sich „Äquivalenzklassen“ zuordnen, die durch mögliche „Handlungsfolgen“ gekennzeichnet sind.⁴⁵⁾ Diese Zuordnung ist immer persönlich bzw. individuell, da sich keine „vergleichbare Grundgesamtheit() definieren“ läßt⁴⁶⁾: die Situationswahrnehmung durch die Personen variiert nicht nur hinsichtlich verschiedener Individuen, sondern auch hinsichtlich der wechselnden innerpsychischen Zustände desselben Individuums. Wesentlich bleiben dabei jedoch – wie schon erwähnt – immer die möglichen Folgen eigenen Handelns, also ihre Äquifinalität.⁴⁷⁾

Entsprechend dem Vorrang, den das Zweck-/Mittelschema in der Motivations-

³⁹⁾ vgl. Heinz Heckhausen, *Motivation und Handeln*, zweite, völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo/Hong Kong 1989

⁴⁰⁾ ebenda, S.1 und S.3

⁴¹⁾ vgl. Kapitel 2.1; im folgenden verzichte ich auf Literaturverweise zu Husserl, da dies ausführlich im genannten Kapitel geschieht.

⁴²⁾ ebenda, S.6

⁴³⁾ ebenda S.2f., S.6, 13

⁴⁴⁾ ebenda, S.5

⁴⁵⁾ ebenda, S.7

⁴⁶⁾ ebenda S.5

⁴⁷⁾ ebenda, S.7, 9, 17 u.ö.

psychologie hat und wie er auch in der Beschreibung der Äquifinalität von Äquivalenzklassen von Situationen zum Ausdruck kommt, geht es bei der Analyse von Motivationsprozessen vor allem um die „Motivationstendenzen“, d.h. um die Gerichtetheit von Motivation. ⁴⁸⁾ Deshalb wird der genannte Aktivitätsstrom auch von Heckhausen als „kontinuierlicher Fluß von auf- und abschwellenden Motivationstendenzen“ beschrieben. ⁴⁹⁾ Ähnlich wie bei Husserls Bewußtseinsstrom haben wir es also mit einem Horizont von möglichen Zielen bzw. Zwecken zu tun, auf den verschiedene Motivationstendenzen gleichzeitig, aber mit unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlicher Realisierungschance hinstreben. Hierbei ergibt sich die Notwendigkeit, die jeweils in eine Handlungsintention übergehende „resultierende Motivationstendenz“ vor den anderen Motivationstendenzen „abzuschirmen“, ⁵⁰⁾ die sonst jeden Handlungsvollzug jederzeit zu unterbrechen drohen, so daß nie eine Handlung bis zu ihrem Ziel zu Ende geführt werden könnte.

Wenn wir Heckhausens Begrifflichkeit auf das Lernen in der Schule beziehen, so können wir den Schulunterricht als eine *ökologische Gegebenheit*, also im Sinne Herbarts als eine Situation beschreiben, die Lerngelegenheiten ‚zur Verfügung stellt‘, die *äquifinal*, d.h. in diesem Fall nach Schulfächern geordnet sind. Wir könnten also mit Heckhausen von den „Verheißungsgehalte(n) einer Situation“, in diesem Fall von Schulfächern, sprechen. ⁵¹⁾ Schulfächer stellen demnach Äquivalenzklassen bzw. Motivationshorizonte des Lernens dar (vgl. Kapitel 2.1.3.1 und Fischers Situationsbegriff in Kapitel 5.4.3).

Wie aber schon angedeutet liegt das Problem im Zweck-/Mittelcharakter dieses Motivations- und Handlungsbegriffs. Ähnlich wie Heckhausen selbst die Notwendigkeit der Abschirmung von Handlungsintentionen gegenüber sich ständig gleichzeitig zur Realisierung anbietenden alternativen Motivationstendenzen postuliert, hat ja auch die Schule die Aufgabe, den Schüler vor ablenkenden Motivationstendenzen zu schützen. Da Lernen ein Lebensvollzug ist, gilt es in der Schule, diesen Lebensvollzug in eine bestimmte Richtung zu lenken; weshalb sich ja

⁴⁸⁾ ebenda, S.10ff.

⁴⁹⁾ ebenda, S.11

⁵⁰⁾ ebenda, vgl. S.13

⁵¹⁾ Im angelsächsischen Sprachgebrauch sind solche ökologischen Gegebenheiten ‚opportunities to learn‘. (vgl. Kristina Reiss, Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.635-649: 638)

auch ein Motivationsproblem ergibt.

Die Schule ist also nicht umsonst ein Ort der ‚Muße‘, d.h. der Handlungsentlastung! Hier läßt sich nicht in gleicher Weise von Zweck-/Mittelzusammenhängen reden, wie in bezug auf das tägliche Leben. Im Mußeraum der Schule wird Lernen vielmehr zum Selbstzweck und damit aus den Zweck-/Mittelzusammenhängen des Alltags herausgelöst; woraus sich wiederum der antinomische Charakter der Schule als Organisation und als Institution ergibt. Denn Lernen als Selbstzweck entspricht dem Allgemeinbildungsauftrag des Schulunterrichts als Institution, wohingegen Lernen als spezifisches Lernen von Mitteln und Fähigkeiten für bestimmte Zwecke, also als Leistung, dem Organisationscharakter von Schule entspricht. Wenn wir also von Motivationstendenzen und Intentionen im Sinne von Heckhausen sprechen, beschreiben wir letztlich nur das Problem der Leistungsmotivation im Sinne der Schule als Organisation. Hierin unterscheidet sich auch unsere Bestimmung des Lernens als Suspendierung *externer* Zweck-/Mittelzusammenhänge von der systemtheoretischen Subjektlosigkeit (vgl. Kapitel 4.3.2.4). Es geht hier vielmehr um die Bestimmung von Lernen als Ausdruck höchster (oder tiefster) Subjektivität: nämlich als *Selbstzweck*!

Heckhausen muß sich deshalb fragen lassen, ob nicht seine Konzeption des Motivationsprozesses als Handlungsvorbereitung ⁵²⁾ Motivationsprozesse, die nicht „handlungsvorbereitend“, sondern – im primordialen Sinne – *bildend* sind, ausschließt? ⁵³⁾ In der Konsequenz müssen nämlich in der Motivationspsychologie sogar Lernen und Motivation begrifflich getrennt werden. Es wird z.B. die Möglichkeit „latenten Lernens“ eingeräumt, das sich „nicht im (zielgerichteten – DZ) Verhalten niederschlagen“ muß und sich erst beobachten läßt, wenn Lernergebnisse „zur Erreichung eines Verhaltenszieles dienlich sind, wenn Motivation vorliegt.“ ⁵⁴⁾ Dieses latente Lernen geschieht offenbar motivationslos!

Es sei denn man unterscheidet zusätzlich zwischen intrinsischer und extrinsi-

⁵²⁾ vgl. ebenda, S.11

⁵³⁾ Diese Kritik wird im einzelnen noch einmal am Holzkampschen Lernkonzept entfaltet. (vgl. Kapitel 4) Die hier vorgenommene Differenzierung von ‚bildenden‘ Motivationsprozessen ist hier noch nicht im streng begrifflichen Sinne gemeint, in dem ich später zwischen *Lernen* und *Bildung* unterscheide; deshalb mein Hinweis auf den primordialen Charakter von ‚Lern‘-Motivation. (vgl. den Exkurs zum Verhältnis von Lernen und Bildung in Kapitel 2.1.2.1 und Kapitel 6)

⁵⁴⁾ vgl. ebenda, S.154

scher Motivation. Als intrinsische Motivation müßte man dann die gegenstandsgebundenen Motivationen bezeichnen, die noch keinen Zweck-/Mittelzusammenhängen unterworfen sind, und als extrinsische Motivation wären alle funktionalen und sozial orientierten Motivationen zu beschreiben, in denen Entscheidungen für bestimmte Zwecke und für diesen Zwecken entsprechende Mittel getroffen werden. (vgl. Kapitel 5.4 und 6.3.3) Mit der intrinsischen Motivation bewegen wir uns im Bereich des subjektiven Bewußtseins – in der Form, wie es subjektiv *bewußt ist* –, als Intentionalität, und mit der extrinsischen Motivation bewegen wir uns im Bereich eines intersubjektiven Bewußtseins – in der Form, wie es intersubjektiv *bewußt ist*, als Intentionalitätsstruktur. (vgl. Kapitel 3)

1.2.2 Phänomenologische Introspektion

Wir müssen uns also fragen, ob es nicht andere Möglichkeiten gibt, Motivation zu beschreiben, – also ohne sie im Vorhinein für Handlungsvorbereitung im engeren Sinne zu vereinnahmen: Gibt es nicht auch eine Motivation, etwas um des Wissens willen zu wissen? So etwas wie Bildungshunger oder Wissensdurst? ⁵⁵⁾

Wie Heckhausen feststellt, gab es lange Zeit in der Psychologie eine „Ächtung der Introspektion als Methode“. ⁵⁶⁾ Um aber Motivationsprozesse zu beschreiben, bedarf es – wie Heckhausen anschließt – einer „subtile(n) Phänomenologie von Willensvorgängen“, wie es sie schon zu Anfang des 20. Jhdts. gegeben hat, aber dann in Vergessenheit geraten ist. Hier meint Heckhausen zwar nicht Husserl, sondern Psychologen wie Narziß Ach und Albert Michotte. ⁵⁷⁾ Nehmen wir aber seinen Hinweis auf die Phänomenologie in einem engeren philosophischen Sinne, so finden wir in der Tat bei Husserl eine solche subtile Introspektion, die die von Heckhausen beschriebenen Motivationsprozesse in einen ganz anderen Zusammenhang stellt, der dem Selbstzweckcharakter von Lernen als Bildung gerechter

⁵⁵⁾ Heckhausen beschreibt Versuche, dem „sich selbst bekräftigend(en)“ Lernen eine eigene Motivationsquelle in Form eines „Motivationstrieb(s)“, „Explorationstrieb(s)“ und eines Trieb(s) zur ‚visuellen Exploration‘ zuzuschreiben. (vgl. ebenda, S.455) Mit der Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wird versucht, sich selbst ‚bekräftigendes‘ Lernen aus dem Zweck-Mittel-Zusammenhang zielgerichteten Handelns herauszulösen. (vgl. ebenda, S.456)

⁵⁶⁾ ebenda, S.4

⁵⁷⁾ ebenda

wird.

Während Heckhausen den Intentionsbegriff ausschließlich für Handlungen reserviert und die Motivation lediglich als eine handlungsvorbereitende Phase beschreibt, die völlig auf den Zweck-/Mittelcharakter von Handlungen ausgerichtet ist, setzt Husserl jenseits des Zweck-/Mitteldenkens an. Ihn interessiert zunächst nur die Möglichkeit von Gewißheit jenseits allen Zweifels. Die Wahrnehmungsanalysen, mit denen er beginnt, gleichen ‚Cartesianischen‘ Meditationen und entsprechen somit Heckhausens Forderung nach methodischer Introspektion. Die Gegenstände sind in Husserls Wahrnehmungsanalysen noch nicht als Zwecke und Mittel Handlungszusammenhängen zugeordnet, sondern sie interessieren ausschließlich als sie selbst: Wie ist der Gegenstand meiner Wahrnehmung beschaffen und wie ist es möglich, daß ich von ihm ‚weiß‘ bzw. daß ich mir seiner in meiner Wahrnehmung *gewiß* bin?

Der ‚Zweck‘ dieses Interesses – Husserl spricht schon hier von *Intentionalität*, nicht erst in bezug auf Handeln! – ist zunächst nicht, etwas mit dem Gegenstand zu *tun*, sondern etwas über ihn zu *lernen*; bzw. mit Husserls Worten: seine *Selbsthabe*. Erst wenn mir der Gegenstand, der mich interessiert, *evident* gegeben ist, wenn ich ihn *selbst habe*, ist der Zweck meines Interesses erfüllt. Etwas damit *tun* zu können, ist gewissermaßen nur eine Nebenfolge dieses Hauptinteresses. Es handelt sich hier also scheinbar nur um ein Erkenntnisinteresse. Aber diese Art von Erkenntnis ist für Husserl schon gleichbedeutend mit Handeln. Denn die Wahrnehmung eines Gegenstandes ist kinästhetisches *Handeln*. Die Wahrnehmung vollzieht sich nur in Kinästhesen, – und diese unterliegen keinen anderen Zwecken als solchen, die im Gegenstand selbst liegen.

Indem Husserl Intentionalität als grundlegendes Prinzip von Bewußtseinsprozessen faßt, die sich in Form kinästhetischer Wahrnehmungshandlungen verwirklicht, noch bevor wir sie in ein Mittel-/Zweckkonstrukt gezwängt haben, hat er mittels seines phänomenologisch-introspektiven Verfahrens den Rahmen für und den Ort von Bildsamkeit abgesteckt. Heckhausen kann seinen Motivbegriff nur auf „Wertungsdispositionen“ „höherer‘ Art“ beziehen.⁵⁸⁾ „Physiologisch bedingte() Bedürfnisse“ und sogar Sexualität sind für ihn – darin übrigens ironischerwei-

⁵⁸⁾ ebenda, S.9; diese höheren „Wertungsdisposition“ erinnern sehr an Holzkamp Bevorzugung von kulturell hochstehenden Lernproblematiken wie z.B. die Schönbergischen Orchestervariationen! Ihn trifft hier also dieselbe Kritik wie Holzkamp (vgl. hierzu Kapitel 4.2.1).

se an Kant erinnernd – nicht motivtauglich. ⁵⁹⁾

So übersieht Heckhausen auch das elementarste Bewußtseinsbedürfnis: das Bedürfnis nach Selbsthabe, das er allerdings bei der Vorstellung verschiedener Modelle zur intrinsischen Motivation durchaus anerkennend diskutiert: als „Autonomie bei der Intentionsbildung und Handlungsregulation“ – also daß ich etwas *selbst* kann – und als „Endogenität (Gleichthematik) der Handlung“, die beinhaltet, daß Zwecke und Mittel einer Handlung thematisch, also in der Sache bzw. im Gegenstand miteinander verknüpft sein müssen, wenn intrinsische Motivation vorliegen soll. ⁶⁰⁾ Beides ist aber nichts anderes als die Selbsthabe als Selbstzweck: das evidente Gegebensein eines Gegenstands; denn hier ist der Zweck durch das sich Verfügbarmachen eines bisher unbekannten Gegenstandes bzw. einer bisher nicht gekonnten Fähigkeit erfüllt. Und hierin wurzelt die Möglichkeit von Bildung, die gerade dort verhindert wird, wo wir sie für sachfremde Mittel-/Zweckzusammenhänge zu instrumentalisieren versuchen. ⁶¹⁾

Heckhausens Antwort auf unsere erste Frage, ob seine Konzeption Bildung nicht ausschließt, ist deshalb so offensichtlich, daß wir ihn zum Schluß nur noch selbst zu zitieren brauchen: „Fast alle Arten von Handlung, die in diesem Buch behandelt werden, wären damit extrinsisch; alles Verhalten, was auf Leistung, Macht, Anschluß, Hilfeleistung, Aggression oder auf sonstige Ziele gerichtet ist.“ ⁶²⁾ – Das Problem hierbei ist nur, daß dies nicht allein der Entscheidung für eine bestimmte Motivationsform geschuldet ist, sondern eine Folge der Heckhausenschen Definition der Motivationspsychologie ist, deren Fragen sich ihm zufolge „nur auf solche Aktivitäten (beziehen), die das Verfolgen eines angestrebten Zieles erkennen lassen“; ⁶³⁾ wobei er diese Motivation nicht etwa relativ spät an das dazugehörige instrumentelle Handeln bindet, sondern stattdessen an den Anfang einer Phasenfolge stellt, in der die eigentliche Intentionalität nur den letzten Schritt über den „Rubikon“ ⁶⁴⁾ darstellt.

⁵⁹⁾ vgl. ebenda, S.10

⁶⁰⁾ vgl. ebenda, S.460

⁶¹⁾ Was sich auch eindrucksvoll daran zeigt, daß man intrinsische Motivation durch extrinsische Bekräftigungen nachhaltig korrumpieren kann! (vgl. ebenda, S.461f.)

⁶²⁾ ebenda, S.456

⁶³⁾ ebenda, S.1

⁶⁴⁾ ebenda, S.203-218

Sogar auf Heckhausens ureigenem Forschungsgebiet der Leistungsmotivation werden völlig konträre Phänomene unter die Zweck-/Mittelbestimmung von Leistung subsumiert. Wie Heckhausen feststellt: „Im reinen Fall ist Leistungsgüte oder Leistungsmenge ein Ziel um seiner selbst willen, sei es, daß die Sache es verlangt, man es ihr schuldig zu sein glaubt oder daß man darin seine Tüchtigkeit erweisen will.“⁶⁵) – Es gibt also auch hier zwei grundsätzlich verschiedene Motivationsformen: in der einen geht es um so etwas wie eine *Kompetenzmotivation*, also etwas *selbst* können zu wollen, was wiederum mit Husserls Selbsthabe zusammenfällt. Und in der anderen haben wir es mit so etwas wie einem *Brauchbarkeitsinteresse* zu tun, bei dem ich mich scheue, von einer *Brauchbarkeitsmotivation* zu sprechen, obwohl es durchaus auch ein Motiv für ein Lernsubjekt sein kann, z.B. für einen potentiellen Arbeitgeber ‚brauchbar‘ zu sein, da es nur so einen Arbeitsplatz erhalten kann. Beide Motivationsformen sind in sich so verschieden, daß sie noch nicht einmal die zwei Seiten der berühmten ‚Medaille‘ darstellen. Sie unter den Sammelbegriff der „Leistungsmotivation“ zu fassen, führt zu keinem Erkenntnisgewinn. Deshalb schlage ich vor, die eine als ein Moment von Lernen zu beschreiben und nur die andere als Leistung zu bezeichnen.

⁶⁵ ebenda, S.231

2. Die Bedeutung der Husserlschen Phänomenologie für eine systemtheoretische und ideologiekritische Bestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen

- 2.1 Bewußtseinsbereiche und Bewußtseinsdimensionen: Formen der Transzendenz in Husserls Phänomenologie
 - 2.1.1 Eine erste Begriffsklärung: Lernen als integrales Moment der Weltkonstitution
 - 2.1.2 Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität
 - 2.1.2.1 Erster lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht einschließlich eines Exkurses zum Verhältnis von Lernen und Bildung
 - 2.1.3 Seinsbereiche (Regionen) als Horizonte möglicher Gegenstandswahrnehmung
 - 2.1.3.1 Zweiter lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die Schulfachstruktur in phänomenologischer Perspektive
 - 2.1.4 Zum Verhältnis von statischer und genetischer Phänomenologie
 - 2.1.5 Ertrag: Lernen als innere Norm und Leistung als äußere Norm
- 2.2 Systemtheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie: „Subjektivität“ als späte Form der Selbstkonstitution des Menschen (Luhmann)**
 - 2.2.1 Die phänomenologische Methode der Luhmannschen Systemtheorie
 - 2.2.1.1 Reflexivität ohne Subjekt: Das Problem der Komplexität
 - 2.2.1.2 Sinn als Selektionsregel und als ‚Komplex‘: Zum Überraschungsmoment der Information
 - 2.2.1.3 Kommunikation als Homöostase: Zum erhöhten Bedarf an Informationsausgleich
 - 2.2.1.4 Identität und Negation: Subjektivität als mehrdimensionale Perspektivierung von Welt
 - 2.2.2 „Fluchtwege aus dem Paradox“: Reduktion des Unterrichts auf die Leistungsbewertung
 - 2.2.2.1 Identifikation von Leistung und Schüler: Zuteilung von Karrieren
 - 2.2.2.2 Bildungsreformen als rekursive Kontinuität: das sich selbst evolutionierende System
 - 2.2.2.3 Pädagogisches Handeln als Reservat
- 2.3 Intersubjektive Geltung als konstitutives Moment von Sinnerzeugung in Habermasens Kommunikationstheorie**
 - 2.3.1 Sprachliche und vorsprachliche Realität: der Kategorienfehler in Luhmanns Systemtheorie als Folge eines monologischen Weltbegriffs
 - 2.3.1.1 Gleichursprünglichkeit oder Fundierungszusammenhang: Ebenen der Weltkonstitution
 - 2.3.1.2 Zur differentiellen Logik von ego und alter ego
 - 2.3.2 Kulturelle Werte als gesellschaftliche Interpretation der vorsprachlichen Bedürfnisstruktur
 - 2.3.3 System und Lebenswelt: systemtheoretische und kommunikationstheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie
- Exkurs: Zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit
- 2.3.4 Innere und äußere Öffnung des Schulunterrichts als Ansätze zu einer intergenerationellen Willensbildungsgemeinschaft

In diesem Kapitel wenden wir uns einer methodologischen Klärung phänomenologischer (Husserl: 2.1), systemtheoretischer (Luhmann: 2.2) und hermeneutischer (Habermas: 2.3) Intentionalitätskonzepte zu, um ihre Brauchbarkeit für eine Neubestimmung des Verhältnisses von Leistung und Lernen zu prüfen. Die Husserlkapitel spiegeln dabei das Korrelatverhältnis von Mensch (Kapitel 2.1.2) und Welt (Kapitel 2.1.3) wider. Diesen Kapiteln schließen sich ein erster (2.1.2.1) und ein zweiter (2.1.3.1) lehr-/lerntheoretischer Vorgriff auf Grundformen des Lernens und auf die Schulfachstruktur in phänomenologischer Perspektive an.

2.1 Seinsbereiche und Bewußtseinsdimensionen: Formen der Transzendenz in Husserls Phänomenologie

- 2.1.1 Eine erste Begriffsklärung: Lernen als integrales Moment der Weltkonstitution
- 2.1.2 Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität (Tabelle 1)
 - 2.1.2.1 Erster lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht einschließlich eines Exkurses zum Verhältnis von Lernen und Bildung
- 2.1.3 Seinsbereiche (Regionen) als Horizonte möglicher Gegenstandswahrnehmung (Tabelle 2)
 - 2.1.3.1 Zweiter lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die Schulfachstruktur in phänomenologischer Perspektive
- 2.1.4 Zum Verhältnis von statischer und genetischer Phänomenologie
- 2.1.5 Ertrag: Lernen als innere Norm

„Ich messe die Welt mit den Maßverhältnissen meines Körpers: hoch ist, was ich nicht erreichen kann, groß, was ich nicht umfassen kann. Aber gleichfalls wird die Welt endlos, wenn ich traurig bin, mein Körper scheint dann nicht mehr imstande, einen Abstand zurückzulegen. Ich kann meinen Körper dazu nicht mehr bewegen, weil das Leben zum Stillstand kommt.“ (Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, S.125, 3/1968)
„Menschen wie Krzysztof Waterford-Wajda wachten auf und erkannten, daß ihr Leben nicht mehr ihnen gehörte und daß niemandes Körper auch niemandem mehr gehörte. Sie sahen keinen Grund mehr, nicht mehr zu schießen.“ (Rushdie, *Wut*, S.274)

„Unumgänglich wäre eine Untersuchung der Begriffe ‚Wesensschau‘ und ‚kategoriale Anschauung‘ in der Philosophie Husserls“, heißt es bei Klafki.⁶⁶ Was bei ihm gleichsam konjunktivisch als ein Desiderat seiner Forschungsarbeit zu den Bildungskategorien formuliert worden war, hatte ein anderer zur selben Zeit bereits geleistet: Franz Fischer hatte in der „Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften“⁶⁷ mit seinem Ende der fünfziger Jahre entwickelten System vertikaler Bildungskategorien auf die Forderung Husserls geantwortet: „Es gilt, die Wissenschaften auf ihren Einsicht und strenge Geltung verlangenden Ursprung zurückzuführen und sie in Systeme einsichtiger Erkenntnis zu verwandeln ...“⁶⁸. (vgl. Kapitel 5.4.5) Anders als Klafki, der seine Arbeit am Versuch einer inhaltlichen Klärung des Problems des Elementaren orientierte und sich später auf gesellschaftlich aktuelle, „epochaltypische“ – und deshalb notwendig fragmentarisch bleibende – Schlüsselprobleme des Bildungsgedankens konzentrierte, umfaßte Fischers Ansatz eine Gliederung von Welt schlechthin. Ein Versuch, den Fischer Husserls diesbezüglichen Anregungen verdankte, – was in seinem Nachlaß in ei-

⁶⁶ Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, 2. erweiterte Auflage 1963, S.434

⁶⁷ aus dem Nachlaß herausgegeben, eingeleitet und mit Nachworten versehen von Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Ratingen/Kastellaun 1974

⁶⁸ Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften, hrsg.v. Marly Biemel, Haag 1971 (photomechanischer Nachdruck) (Ideen III), S.96-97

nem Text mit dem Titel „Die Erfahrung des Wesens“⁶⁹⁾, ursprünglich dem „Dank an Edmund Husserl“⁷⁰⁾ gewidmet, zum Ausdruck kommt.

Diesem ehrgeizigen Vorhaben, statt die Stofffülle bloß zu reduzieren, vielmehr die Welt als gegliedertes Ganzes in den Blick zu nehmen, liegt Husserls Annahme zugrunde, daß Welt und Bewußtsein ausdehnungsgleich bzw. inhaltsgleich sind. Eine im individuellen Bildungsgang auf gegliederte Weise fortschreitende Gegenstandsbestimmung beinhaltet gleichzeitig eine fortschreitende Bestimmung von Welt und damit – des Bewußtseins! Die Geschichte dieser in aufeinander aufbauenden Stufen fortschreitenden Bestimmung von Bewußtsein und Welt ist das ausdrückliche Thema einer genetischen Phänomenologie.

Es stellt sich allerdings im Zuge unserer Auseinandersetzung mit Husserl die Frage, ob seine These, daß diese Phänomenologie in eine universale Fundamentalsystematik münden müsse, dem genuin pädagogischen Interesse am weltoffenen Potential eines Bildungssubjekts entspricht. Schon bei Husserl geht der Blick auf Bewußtsein in zwei Richtungen auseinander: auf den Ursprung subjektiver Gewißheit und auf den Versuch einer Wesensbestimmung (kategoriale Anschauung) von Phänomenen. Dem entspricht in der Pädagogik der traditionelle Widerstreit formaler und materialer Bildungstheorien (vgl. Kapitel 5).

Meine eigene Arbeit ist deshalb der Versuch einer eigenen spezifisch pädagogischen Aneignung und Neubestimmung des Husserlschen Bestimmungsversuchs zum Mensch-/Weltzusammenhang für das Thema Schule und Unterricht hinsichtlich der Differenzierung der Begriffe von Leistung und Lernen. Hierbei versuche ich nicht wie Fischer in seinen *vertikalen* Bildungstheorien, eine Systematisierung der wissenschaftlichen Disziplinen aus den Wurzeln von Sprache und Semantik – welche auch die unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit seiner horizontalen Bildungskategorien bestimmen –, sondern ich orientiere mich an der unmittelbaren Wahrnehmungswirklichkeit, von der aus man mit Husserls Analysemethoden zu exemplarischen Orientierungen des Schulunterrichts zu gelangen vermag, ohne den Fächern eine vermeintlich ‚objektive‘, fundamentale Wissenschaftssystematik zugrundelegen zu müssen.

⁶⁹⁾ Franz Fischer, *Proflexion – Logik der Menschlichkeit. Späte Schriften und letzte Entwürfe 1960-1970*, Werkausgabe Bd.V, hersg.v. Michael Benedikt und Wolfgang W. Priglinger, Wien/München 1985, S.530-531

⁷⁰⁾ ebenda, S.624

2.1.1 Eine erste Begriffsklärung: Lernen als integrales Moment der Weltkonstitution

Wenn man vom Lernen spricht, stellt sich allererst die Frage, wie tief man ansetzen will. Zum einen ist der Frageansatz durch das Frageinteresse bestimmt: geht es nur um das Erlernen einer bestimmten Technik, wie z.B. das Autofahren, oder um ein bestimmtes Wissen, wie z.B. den Namen der Hauptstadt von Indonesien, so wird sich die Frage nach dem Lernen auf das angemessene Verfahren und das geeignetste Medium, z.B. welcher Lehrer die meisten Fahrschüler durch die erste Prüfung bringt, beschränken. Das Lernen selbst wird hierbei nicht problematisiert, es sei denn, der Mißerfolg zwingt einen dazu. Dann stellt sich die Frage nach der eigenen Fähigkeit, zu lernen, oder nach der Fähigkeit des Lehrers, zu lehren.

Die Grundhaltung gegenüber dieser Art ‚Lernen‘ ist mehr oder weniger eine angestrenzte: man ist besorgt um den Lernerfolg; man fragt sich, ob man der Disziplin gewachsen ist, die einem die Lernanstrengung abverlangt. Auch die Qualität der Prüfung ist kein unwichtiger Faktor: Das Wissen um die Hauptstadt von Indonesien kann Teil eines Ratespiels sein. In diesem Fall ist der Unterhaltungswert des Spiels größer als die Angst vorm Versagen. Bei der Fahrprüfung ist das schon etwas anderes. Je nach dem, ob man den Fahrprüfer schon vorher kennt oder nicht, wird man versuchen, die Größe der notwendigen Anstrengung im vorhinein einzuschätzen, um gerade noch durch die Fahrprüfung zu kommen. Denn es geht ja letztlich nicht um das Fahrenkönnen, sondern nur um den Führerschein. Der kostet Geld! Und man will sich ja auch nicht vor seinen Freunden, die vielleicht zur selben Zeit ihre Prüfungen ablegen, blamieren.

An dieser letzten Art von ‚Lernen‘ sind viele Seiten beteiligt: unmittelbar Lehrer und Schüler, mittelbar der Bekannten- und Freundeskreis und die Institutionen, die an bestimmte Berechtigungen entsprechende Leistungsanforderungen knüpfen. Es gibt aber noch eine dritte Art, von Lernen nicht nur zu reden, sondern auch darüber nachzudenken: Lernen als integrales Moment unseres alltäglichen Lebens. ‚Integrales‘ Moment soll hier heißen: Lernen als Konstitution *von* Welt und als Lernen *in* der Welt (siehe hierzu auch Kapitel 2.1.2.1). Im Sinne Husserls ist die Welt, in der wir leben, die Lebenswelt, weder ein objektives Gebilde, wie die uns umgebende Naturwelt, die wir letztlich auf einfache Naturgesetze zurückführen können, noch ist sie ein willkürliches Ergebnis gesellschaftlicher Trends politischer, ökonomischer oder subkultureller Provenienz. Sie geht vielmehr auf eine

ursprüngliche Bewußtseinsleistung zurück, durch die wir überhaupt und grundsätzlich in die Lage versetzt werden, in einer intersubjektiv geteilten Welt – welcher kulturellen Prägung auch immer – zu leben.

Diese Bewußtseinsleistung ist eine gleichermaßen ursprüngliche wie subjektive Leistung des Menschen und fundiert seine individuelle Entstehungsgeschichte; dieser liegt nichts voraus als der eigene lebendige Leib. Dieser Leib ist in seiner primordialen Einzigkeit – als von mir unmittelbar beseelte Materie – Thema einer *statischen* Phänomenologie, da er die mögliche Konstitution einer gemeinsamen Welt überhaupt erst fundiert. Die Welt ist als Lebenswelt mit dem einzelmenschlichen Bewußtsein insofern inhaltsgleich,⁷¹⁾ als sich in ihr keine Perspektiven eröffnen, die nicht in die gleichursprüngliche Korrelation von subjektivem Bewußtsein und Gegenstand eingehen können. Auch das fremde Ich muß als alter ego aus dieser ursprünglichen Intentionalität des subjektiven Bewußtseins heraus möglich sein, da sonst nicht erklärt werden kann, wie dieses einen ersten, anfänglichen Zugang zu ihm gewinnen kann. Hier gibt es eine unauflösbare Verschränkung subjektiver und ‚objektiver‘ Prozesse. Indem das einzelmenschliche, subjektive Bewußtsein sich zur individuellen Person formt, reproduziert es zugleich die Geschichte einer Lebenswelt, die es mit den anderen Menschen teilt. Den subjektiven Beginn – bzw. den ursprünglichen und sich immerwährend erneuernden *Anfang* im Husserlschen Sinne – dieser Lebenswelt nennen wir *Lernen*.

Lernen hat also diese bewußtseinshintergründige Komponente,⁷²⁾ über die sich der lernende Mensch – und nur als Lernender ist er Mensch – zunächst keine Rechenschaft zu geben vermag. Er vollzieht in ihr sein Leben und *orientiert* sich in der Welt auf Horizonte hin, die sich gleich Sphären um ihn als zentrierende

⁷¹⁾ Husserl: „Die Welt ist für mich überhaupt gar nichts anderes als die in solchem *cogito* bewußt seiende und mir geltende.“ (in: Edmund Husserl, *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie*, herausgegeben, eingeleitet und mit Registern versehen von Elisabeth Ströker, 2., durchges. Aufl., Hamburg 1987, S.22)

⁷²⁾ Zum ‚unbewußten Bildungsprozeß‘ Husserl selbst: „In der *sinnlichen Sphäre*, in der Sphäre des weitest zu fassenden Untergrundes, haben wir Assoziationen, Perseverationen, determinierende Tendenzen usw. Das ‚macht‘ Konstitution von Natur, aber das geht auch weiter, *nach dem* dieselbe für die Geister da ist: durch alles Leben des Geistes hindurch geht die ‚blinde‘ Wirksamkeit von Assoziationen, Trieben, Gefühlen als Reizen und Bestimmungsgründen der Triebe, im Dunkeln auftauchenden Tendenzen etc., die den weiteren Lauf des Bewußtseins nach ‚blinden‘ Regeln bestimmen.“ (aus: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, zweites Buch Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, hrsg.v. Marly Biemel, Haag 1952/1969, S.276-277 (Ideen II))

Mitte herum wölben – primordial, objektiv (bzw. intersubjektiv) und fremd.⁷³⁾ Es ist sinnvoll, die objektive Welt noch einmal in eine materiell-objektive Sphäre – als Gesamtheit der unbelebten und belebten Natur – und in eine geistig-objektive Sphäre – als Gesamtheit der Kulturwelt – zu unterteilen, da jene Fremdwelt, die Husserl als dritte Sphäre nennt, bei ihm zugleich den geistigen Bereich mitmeint. ‚Fremd‘ nennt Husserl diese Sphäre deshalb, weil alle das alter ego betreffende ‚Gewißeheiten‘, im Unterscheid zu reinen Wahrnehmungsgewißeheiten, wegen dessen absoluter Fremdheit prekär und relativ bleiben.

Dennoch gehört dieser geistige Bereich zu meiner Lebenswelt; zwischen der primordialen und der geistig objektiven Sphäre gibt es oberhalb des fundierenden Status der primordialen Sphäre einen wechselseitigen Austausch passiver und aktiver Genesen (vgl. Kapitel 2.1.2), den wir in seiner Funktionsweise als hermeneutischen Zirkel kennzeichnen können.⁷⁴⁾ Dieser geistige Bereich ist mir nicht so fremd wie etwa andere Monadengemeinschaften, mit denen ich bisher nicht in Kontakt gekommen bin. Erst in bezug auf diese exotischen Monadengemeinschaften erscheint es deshalb als sinnvoll, von einer ‚Fremd‘-Welt, und zwar als einer vierten Sphäre, zu sprechen. Darüberhinaus wollen wir aber an Husserls Grenzbestimmung dem alter ego gegenüber auch in der Hinsicht festhalten, als sich über das alter ego auch *im ego selbst* eine Grenze öffnet, insofern er sich selbst gegenüber zum ‚alter‘ werden kann. Dies wird wichtig, wenn wir dem Lernbegriff einen Bildungsbegriff zur Seite stellen.

Wenn Husserl die objektive Welt als ausdehnungsgleich mit dem primordialen Bewußtsein bezeichnet, so geht es ihm dabei einerseits darum, deutlich zu machen, daß die materielle Natur in der Perspektive der Monadengemeinschaft zur ‚bloßen‘ Natur der primordialen Sphäre keine neuen Objekte hinzufügt, sondern nur den Unterschied zwischen belebt und unbelebt. Zur objektiven Welt gehört aber eben

⁷³⁾ vgl. Husserl 1987, S.137; siehe auch die Regionen in Abschnitt 2.1.3.; in Kapitel 2.1.2 wird ebenfalls auf die Sphären eingegangen. – Franz Fischer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Rückhalbkreis“ und einem „Voraushalbkreis“, um damit anzudeuten, daß nicht nur die Gegenstände nicht gesehene Rückseiten beinhalten, sondern auch das wahrnehmende Bewußtsein selbst. (vgl. Fischer 1985, S.530, und ausführlicher: „Über die Geometrie der Wendung (Proflexion und Reflexion)“, ebenda, S.465-474)

⁷⁴⁾ vgl. Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 1, Tübingen 6/1990, S.270ff., 296ff.; und ders., Vom Zirkel des Verstehens (1959), in: ders. Gesammelte Werke, Bd. 2: Wahrheit und Methode. Ergänzungen/Register, Tübingen 2/1993, S.57-65

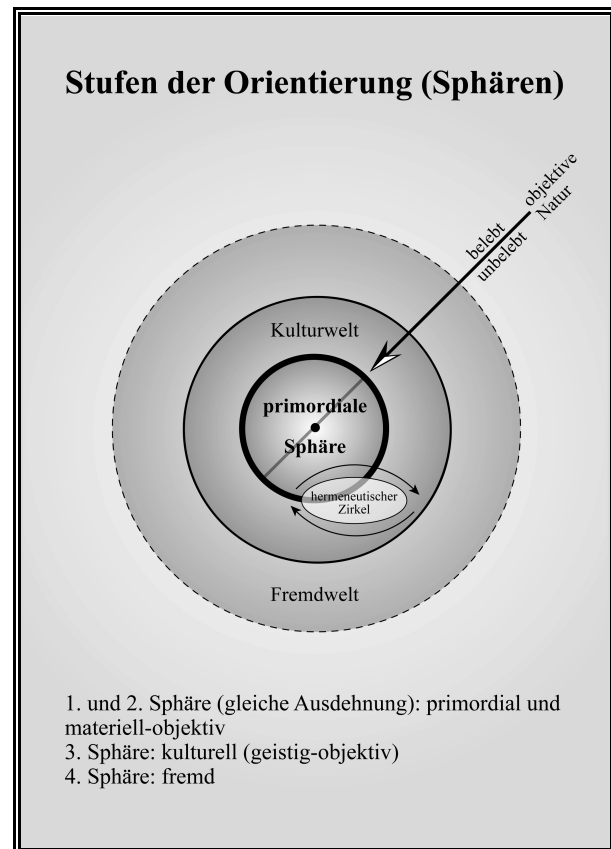
auch die geistige, kulturelle Welt, und diese fügt zur primordialen Sphäre durchaus neue ‚Objekte‘ hinzu, nämlich ein ganzes Universum an Gedanken, Ideen und Werten.

Auf dieser geistigen Ebene wird in der bildungsphilosophischen Tradition – und auch bei Husserl – der sinnlichen Anschauung der Natursphäre ein Wesenszusammenhang der geistigen Welt gegenübergestellt. Da wir hier aber von einem einseitigen Fundierungszusammenhang zwischen der primordialen und den übrigen Sphären, zwischen Subjektivität und Intersubjektivität ausgehen, beschränken wir uns auf die sinnliche Anschauung als primordiale Realität und sprechen von der geistigen Welt der Gedanken, Ideen und Werte nur als Zusammenhang von Regeln, Strukturen und von Grenzerfahrungen, und wir verzichten darauf, sie zu Wesenheiten zu hypostasieren.

Unterteilen wir die objektive Welt also noch einmal in eine materiell-objektive und in eine geistig-objektive Sphäre, so stellt die Fremdwelt nicht eine dritte, sondern eine vierte Sphäre dar, die sich um die primordiale Mitte des Monaden-Ich wölbt.

So wie Lernen als Lernen *von etwas* herzuleiten ist aus der Intentionalität des Bewußtseins, als Bewußtsein *von etwas*, und damit notwendig Transzendenz beinhaltet, also, trotz der Metapher von den Sphären, keinen in sich geschlossenen Kreis darstellt, der sich nur selbst bestätigt, – so also wie Lernen als Lernen *von etwas* gekennzeichnet werden muß, kann ihm in transzendentaler Einstellung auch das eigene Bewußtsein zum ‚Etwas‘, zum Gegenstand, werden. An dieser Stelle, an der wir uns selbst zum Problem werden und sich uns die Vielfalt der geistigen Welt, der Welt des alter ego, öffnet, wird eine Theorie des Lernens zur Theorie der Bildung.

Die Fundierungsproblematik einer einerseits gleichursprünglichen Wechselsei-



tigkeit von Bewußtsein und Gegenstand, die sich gegenseitig – korrelativ – fordern, je nach dem, auf welche Seite dieses Wechselverhältnisses wir zuerst unseren Blick richten, die aber letztlich doch *nur* aus der primordialen Sphäre heraus verständlich gemacht werden kann, so daß diese keine *wechselseitig*, sondern eine *einseitig* weltfundierende Schicht des menschlichen Bewußtseins darstellt, – diese Fundierungsproblematik ordnet Husserl unter den positiven, faktisch vorkommenden Wissenschaftsdisziplinen vor allem der Psychologie zu. Damit werden aber auch grundlegende bildungstheoretische Fragestellungen und genuin pädagogische Grundprobleme wie das Lernen der Psychologie zugeordnet. Eine solche Psychologie müßte also zugleich auch eine Bildungstheorie beinhalten. Klaus Holzkamp wäre hier als herausragendes Beispiel für einen Bildungstheoretiker im Bereich der Psychologie zu nennen. Wenn wir aber mit Husserl von den faktischen Wissenschaftsdisziplinen ausgehen, haben wir es hier wohl eher mit einem Überschneidungsfeld von Psychologie und Erziehungswissenschaft zu tun.

Den folgenden zwei Kapiteln liegen zwei Tabellen (Tabelle 1 und 2) zugrunde, die die Struktur dieses Kapitels auf einen Blick präsentieren. Ähnlich dem korrelativen Verhältnis von Bewußtsein und Gegenstand – oder von *cogito* (als *cogitatio*) und *cogitatum*, wie Husserl im Anschluß an Descartes formuliert – sind diese beiden Tabellen zueinander korrelativ: Tabelle 1 legt den Schwerpunkt auf die Bewußtseinsdimension, und Tabelle 2 legt den Schwerpunkt auf die Gegenstandsdimension. Entsprechend werden die beiden nun folgenden Kapitel sich schwerpunktmäßig mit dem Bewußtsein (2.1.2) und mit dem Gegenstand (2.1.3) auseinandersetzen. Die Tabellen sollen in erster Linie einen vollständigen Überblick über den grundbegrifflichen Bestand der Husserlschen Phänomenologie bieten. Dieser erschließt sich aber erst über die entsprechenden Ausführungen der betreffenden Kapitel.

Formen der ἐποχή (epoché)		Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität		Tabelle 1
Transzendenz der Welt (immanent)	cogitatum	reines Ego: cogito	„So geht also in der Tat dem natürlichen Sein der Welt - derjenigen, von der ich reden kann - voran als an sich früheres Sein das des reinen Ego und seiner <i>cogitationes</i> “ / „Dieses mir vermöge solcher ἐποχή notwendig verbleibende Ich und Ichleben ist nicht ein Stück der Welt ...“ ¹⁾	
	eidetische Reduktion	phänomenologische Reduktion ³⁾	transzendental-phänomenologische Reduktion	
	Wesenswissenschaften	primordiale Reduktion ⁴⁾	Ich-Fremdes ⁶⁾	(Nicht-Ich, anderes Ich)
	„... in ihnen kann keine Erfahrung als Erfahrung, d.i. als Wirklichkeit, als Dasein erfassendes Bewußtsein, die Funktion der Begründung übernehmen.“ (Ideen I, S.16) vgl. Tabelle 2	Bewußtsein (... von etwas überhaupt) - Bewußtseinsstrom (Zeit) - Kausalzusammenhang } Wahrnehmung (Cogitationes) Monade Intersubjektivität („Fremd-geistiges“) - bloße Natur (bzw. materielle Natur) - eigener Leib (bzw. lebendige Natur) - (geistig personale Welt) Husserl 1987, S.64: „Der Titel wahrhaftes Sein und Wahrheit (...) bezeichnet für jeden der für mich als vermeinten und je zu vermeinenden Gegenstände überhaupt eine Strukturscheidung innerhalb der unendlichen Mannigfaltigkeiten von wirklichen und möglichen <i>cogitationes</i> , die sich auf ihn beziehen, also überhaupt zur Einheit einer Identitätssynthesis (vgl. Tabelle 2 - DZ) zusammenstehen können.“		
„Zum eigenen Sinn alles Weltlichen gehört diese Transzendenz, obschon es den gesamten es bestimmenden Sinn, und mit seiner Seinsgeltung nur aus meinem Erfahren, meinem jeweiligen Vorstellen, Tun gewinnt und gewinnen kann ...“ ⁷⁾		Transzendente Intersubjektivität		
		transzendentales Ich	Lebenswelt ⁹⁾ (alter ego)	
„Der natürliche Seinsboden ist in seiner Seinsgeltung sekundär, er setzt beständig dem transzendentalen voraus.“ ⁸⁾ Stufen der Orientierung: 1. primordiale Sphäre 2. objektive Welt (vgl. Husserl 1987, S.137) 3. Fremdwelt Husserl 1987, S.142: „Mein mir selbst apodiktisch gegebenes Ego, das einzige in absoluter Apodiktizität von mir als seiend zu setzende, kann a priori nur welterfahrendes Ego sein, indem es mit anderen seinesgleichen in Gemeinschaft ist. Glied einer von ihm aus orientiert gegebenen Monadengemeinschaft.“		- Ich als identischer Pol der Erlebnisse - Ich als Substrat von Habitualitäten - Ich als Monade	Wahrnehmung	Urstiftungen
			- subjektives Erleben (Zeit) - Assoziationen - Kinästhesen	passive Genesis aktive Genesis - Erfindung/Entdeckung - Habitualisierung und Sedimentierung
		1) Edmund Husserl, Cartesianische Meditationen, Hamburg 1987, S.23 und S.26 2) Einklammerung des subjektiven (faktischen) Bewußtseins: Reduktion auf das Sein 3) Einklammerung des Seinsglaubens: Reduktion auf das Bewußtsein 4) Einklammerung der Intersubjektivität: Reduktion auf das primordiale Bewußtsein 5) Husserl 1987, S.97: „Als transzendental Eingestellter versuche ich zunächst innerhalb meines transzendentalen Erfahrungshorizontes das Mir-Eigene zu umgrenzen. Es ist, sage ich mir zunächst, Nicht-Fremdes. Ich beginne damit, diesen Erfahrungshorizont von allem Fremden überhaupt abstraktiv zu befreien.“ 6) Cogitationes sind Weisen des Bewußtseinsstromes, Einzelzustände der sich ständig wandelnden Seele. 7) Husserl 1987, S.28 8) Husserl 1987, S.23 9) Husserl 1987, S.132: „Ist jede Monade reell eine absolut abgeschlossene Einheit, so ist das irreal intentionale Hineinreichen der anderen in meine Primordialität nicht irreal im Sinne eines Hineingeträumtseins, eines Vorstellig-Seins nach der Art einer Phantasie. Seiendes ist mit Seiendem in intentionaler Gemeinschaft. Es ist eine prinzipiell eigenartige Verbundenheit, eine wirkliche Gemeinschaft, und eben die, die das Sein einer Welt, einer Menschen- und Sachenwelt, transzendental möglich macht.“ - Zur „konkreten Lebenswelt“, vgl. ebenda, S.136, 138f.		

2.1.2 Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität

In der Descartes folgenden Logik des *cogito ergo sum* differenziert Husserl zwischen *cogito*, *cogitatum* und *cogitatio*. Das *cogito* dehnt er dabei so weit aus, daß es alle Bewußtseinsakte beinhaltet, ob es sich dabei nun um Gefühle handelt oder um Gedanken, um reale Erfahrungen oder um bloße Phantasien: alles ist *cogito*! Das *cogito* ist ein kontinuierlicher Fluß unseres Bewußtseins, in dem wir uns rein als Ego, als Ich erfassen, und zwar immer als ein- und dasselbe, unabhängig vom Lebensalter und vom jeweiligen Gehalt oder Sinn, den wir unserem Leben geben mögen. Als solch ein kontinuierlicher Fluß ist das *cogito* reines Subjekt und Träger von allen Bewußtseinsakten, von bewußten und unbewußten. Und anders als diese Bewußtseinsakte, die einen Anfang und ein Ende haben, hat es weder einen Anfang noch ein Ende.⁷⁵⁾

Die Bewußtseinsakte haben nun einen Inhalt und eine Form. Ohne Inhalt kommen sie nicht vor: Das Bewußtsein ist als Intentionalität immer „korrelativ“ auf einen Gegenstand bezogen. Und dieser Gegenstand hat seine Weise, sich zu geben. Die *Form* des Bewußtseins bezeichnet Husserl als *cogitatio* und meint damit wiederum alle Erlebnisse, *cogitationes*, ob es sich nun um umfassende Wahrnehmungserlebnisse, einzelne Sinneseindrücke, komplexe Phantasien, Träume, spezifische Denkoperationen, einzelne Gefühle wie Liebe und Haß, Entscheidungen usw. usf. handelt. Sie alle können entweder als jeweils spezifische Modifikationen des Lernens als Bewußtseinsvollzug verstanden werden – ‚Lernen‘ wäre dann ein Begleitphänomen der verschiedenen Formen des Gegenstandsbezugs –, oder als bewußt erlebter Vollzug des Gegenstandsbezugs könnte das Lernen selbst als eine *cogitatio* unter anderen – als eine spezifische Form des Erlebens und Erfahrens – verstanden werden.

Den *Gegenstand* des Bewußtseins bezeichnet Husserl als *cogitatum*, und dieses *cogitatum* ist es nun, das das Bewußtsein über seine primordiale Immanenz hinausführt und eine Welt eröffnet, die ihm transzendent ist: Das Bewußtsein hat

⁷⁵⁾ Husserl selbst weist darauf hin, daß es dennoch ein fundamentales Problem des Anfangs gibt, das der Geburt nämlich: „Das Kind ‚kommt‘, objektiv betrachtet, ‚auf die Welt‘; wie kommt es zu einem ‚Anfang‘ seines Seelenlebens?“ (Husserl 1987, S.145; vgl. hierzu Kapitel 5.2.1) – Deshalb ist der ‚anfangende‘ Phänomenologe auch nicht mit dem ‚anfangenden‘ Menschen gleichzusetzen. Dieser ist vielmehr Gegenstand einer Existenzphilosophie, weshalb eine anfangende Phänomenologie auch nicht mit einer anfangenden Philosophie schlechthin gleichzusetzen ist.

als Intentionalität das unhintergehbare Bedürfnis, seinen Gegenstand *zu haben*; es hat ihn aber – außer gewissen geometrischen Gebilden und logischen Prinzipien, also Ideen, die dem Bewußtsein „adäquat“, d.h. ganz gegeben sind – immer nur teilweise, nämlich von einer Vorderseite her, während sich ihm seine Rückseite entzieht. Was es damit genauer auf sich hat, soll nun anhand der verschiedenen Reduktionen, die das Bewußtsein auf sich selbst und seine konstitutiven Leistungen zurückführen, begreifbar gemacht werden.

Die Begriffe der Reduktion und der Einklammerung (ἐποχή) sind in ähnlicher Weise korrelativ aufeinander bezogen wie cogitatio und cogitatum: Reduktion hat

Formen der ἐποχή (epoché)		Von der primordialen Sphäre zur Intersubjektivität		Tabelle 1a
Transzendenz der Welt (immanent)	cogitatum	reines Ego: cogito	„So geht also in der Tat dem natürlichen Sein der Welt - derjenigen, von der ich reden kann - voran als an sich früheres Sein das des reinen Ego und seiner <i>cogitationes</i> “ / „Dieses mir vermöge solcher ἐποχή notwendig verbleibende Ich und Ichleben ist nicht ein Stück der Welt ...“ ¹⁾	
	eidetische Reduktion	phänomenologische Reduktion ³⁾	transzendental-phänomenologische Reduktion	5) „Als transzendental Eingestellter versuche ich zunächst innerhalb
	Wesenswissenschaften „... in ihnen kann keine Erfahrung als Erfahrung, d.i. als Wirklichkeit, als Dasein erfassendes Bewußtsein, die Funktion der Begründung übernehmen.“ (Ideen I, S.16) vgl. Tabelle 2	primordiale Reduktion ⁴⁾	Ich-Fremdes ⁶⁾ (Nicht-Ich, anderes Ich)	meines transzendentalen Erfahrungshorizontes das Mir-Eigene zu umgrenzen. Es ist, sage ich mir zunächst, diesen Erfahrungshorizont von allem Fremden überhaupt abstraktiv zu befreien.“ Husserl 1987, S.97
		Bewußtsein (... von etwas überhaupt) - Bewußtseinsstrom (Zeit) - Kausalzusammenhang	Wahrnehmung (Cogitationes) nächst, Nicht-Fremdes. Ich beginne damit, diesen Erfahrungshorizont von allem Fremden überhaupt abstraktiv zu befreien.“ Husserl 1987, S.97	
		Monade	Intersubjektivität („Fremd-geistiges“)	Cogitationes: - wahrnehmen - urteilen - wiedererinnern - phantasieren - etc. (auch lernen! - vgl. Husserl 1987, S.54)
		- bloße Natur - eigener Leib -	(bzw. materielle Natur) (bzw. lebendige Natur) (geistig personale Welt)	Husserl 1987, S.64: „Der Titel wahrhaftes Sein und Wahrheit (...) bezeichnet für jeden der für mich als vermeinten und je zu vermeinenden Gegenstände überhaupt eine Strukturscheidung innerhalb der unendlichen Mannigfaltigkeiten von wirklichen und möglichen <i>cogitationes</i> , die sich auf ihn beziehen, also überhaupt zur Einheit einer Identitätssynthesis (vgl. Tabelle 2 - DZ) zusammenstehen können.“
„Zum eigenen Sinn alles Weltlichen gehört diese Transzendenz, obschon es den gesamten es bestimmenden Sinn, und mit seiner Seinsgeltung nur aus meinem Erfahren, meinem jeweiligen Vorstellen, Tun gewinnt und gewinnen kann ...“ ⁷⁾		1) Edmund Husserl, Cartesianische Meditationen, Hamburg 1987, S.23, 26 7) ebenda, S.28 2) Einklammerung des subjektiven (faktischen) Bewußtseins: Reduktion auf das Sein 3) Einklammerung des Seinsglaubens: Reduktion auf das Bewußtsein 4) Einklammerung der Intersubjektivität: Reduktion auf das primordiale Bewußtsein		

hierbei die Richtung ‚reduzieren auf ...‘, und Einklammerung hat die Richtung ‚einklammern von ...‘. Jedes Sich-Zurückziehen (Reduktion) *auf* Bewußtseinsakte wird begleitet von einem Sich-Abwenden und Einklammern *von* einem Stück ‚Welt‘. Die Reduktion gleicht deshalb einer Meditation, in der sich der Meditierende ganz auf die Vorgänge in seinem Inneren konzentriert und sich von allem abwendet, was – um im Bild zu bleiben – außen um ihn herum vor sich geht. Allerdings geht das Außen dabei nicht verloren: als Eingeklammertes bleibt es vielmehr erhalten, insofern ein Bewußtsein ohne Inhalte und damit letztlich ohne Welt überhaupt

nicht denkbar ist. Wird also das Bewußtsein in der Reduktion selbst zum Thema, so geht es dabei immer auch um seine Inhalte; nur sind sie gewissermaßen virtualisiert. Sie sind nur noch als reine Möglichkeitsform gegeben: als Meditierende sind wir nicht an ihnen selbst, an ihrem Daß-Sein interessiert, sondern nur am Wie ihres Gegebenseins, an ihrem So-Sein.

Mit Husserl können wir nun drei Reduktionsformen – oder auch Weisen des Meditierens – unterscheiden: die eidetische, die phänomenologische und die transzendental-phänomenologische Reduktion. Dies ist noch eine sehr grobe und wenig trennscharfe Unterscheidung, da alle diese Reduktionsformen ineinander übergehen und jede die jeweils anderen beiden mitmeint. Das ist auch bei derartigen Korrelatphänomenen wie *cogito*, *cogitatio* und *cogitatum* nicht weiter verwunderlich. Eidetische Reduktion meint zunächst nur die Reduktionsrichtung auf das reine Wesen von *cogitata* (Gegenständen) und *cogitationes* (Erlebnissen). Das reale Sein der Gegenstände, ihr Daß-Sein, wird eingeklammert: *wenn* sich mir ein Gegenstand gibt (wenn ich ihn wahrnehme), *wie* gibt er sich mir dann (wie nehme ich ihn wahr)? Die Frage, *ob* er sich mir gibt, stellt sich in der eidetischen Perspektive nicht mehr. – Phänomenologische Reduktion meint vor allem die Reduktionsrichtung auf das Bewußtsein als Intentionalität: der Glaube an das Sein der Welt wird eingeklammert und nur die Frage nach dem Wie des Korrelatverhältnisses von *cogitatio* und *cogitatum* gestellt. Letztlich aber gehen die Blickrichtungen der phänomenologischen und der eidetischen Reduktion ineinander über.

Nur die transzendental-phänomenologische Reduktion macht insofern einen Unterschied, als sie die phänomenologische Reduktion noch einmal radikalisiert und nun auch das einzelmenschliche Bewußtsein selbst in Frage stellt. Während letztere noch am Wie der Welt als Korrelatphänomen des Wie des Bewußtseins interessiert ist und nur den Seinsglauben an der Welt einklammert, klammern wir in der transzendental-phänomenologischen Einstellung nun das einzelmenschliche Bewußtsein ein und kümmern uns vor allem um dessen Wie-überhaupt: *wie* ist ein Bewußtsein *überhaupt* möglich? Trotz oder gerade wegen dieser Konzentration auf das Fundamental-Wie des Bewußtseins bleibt auch die transzendental-phänomenologische Reduktion eidetisch: sie fragt nun nicht mehr nach dem Wesen der *cogitationes* oder *cogitata* bzw. nach ihrer Korrelation, sondern nach dem Wesen des *cogito* selbst (als transzendente Subjektivität und Intersubjektivität).

Wir wollen hier nun die genannten drei Reduktionsformen genauer voneinander abgrenzen, was zwangsläufig zu einer gewissen Einseitigkeit ihrer begriffli-

chen Fassung führt. Als eidetische Reduktion sei fortan nur die ontologische Variante bezeichnet, die nach dem Wesen der cogitata (Gegenstände) fragt.⁷⁶ Hiermit beschäftigen sich die positiven Wissenschaften und die ‚Wesenswissenschaften‘, und ihnen werden wir uns im nächsten Kapitel zuwenden. Mit phänomenologischer Reduktion sei hier nur die primordiale Reduktion gemeint, die Reduktion auf das subjektive Bewußtsein in seiner Einzigkeit, als Monade, und auf das ausschließlich ihm Gegebene, das ihm ursprünglich Eigene. Und mit der transzendental-phänomenologischen Reduktion sei hier nur die Frage nach der Möglichkeit eines fremden Ich, des alter ego, gemeint und damit die Frage nach der Möglichkeit von Intersubjektivität.

In der primordialen Reduktion wenden wir uns von allem ab, was dem Bewußtsein nicht in ursprünglicher Evidenz zueigen ist. Es wird also eingeklammert alles Ich-Fremde, sei es nun in Form von Nicht-Ich (alle materiellen Dinge) oder als anderes Ich (alter ego). Es geht letztlich nur um das einzelne Bewußtsein und seinen Leib. In dieser Form konstituiert es sich als „Urmonade“⁷⁷, das demzufolge durchaus ‚Fenster‘ hat, nämlich die Kinästhesen der sinnlichen Wahrnehmung, deren Evidenzen sich durch den Bewußtseinsstrom als ursprünglichste Zeiterfahrung und durch den Kausalzusammenhang der Dingwahrnehmung konstituieren: hier sind die Gegenstände vor allem *Phänomene* unseres Bewußtseins.

Die ganze materielle Welt erscheint nur als ‚bloße‘ oder subjektive Natur, und sogar die kulturellen Zeugnisse einer intersubjektiven Welt, das Gesamt ihrer Artefakte, bilden nur gleichermaßen leb- und geistlose Gegenstände. Der einzige be-seelte Körper ist der eigene Leib, denn sogar Tiere oder Menschen der nächsten Umgebung werden nur als Körper wahrgenommen, nicht als Leib.

Doch schon in der primordialen Sphäre behaupten diese Gegenstände dem Bewußtsein gegenüber eine Transzendenz, wenn auch nur eine ‚immanente‘, weil innerhalb der primordialen Sphäre prinzipiell einholbare Transzendenz. Diese Transzendenz gründet – wie schon angedeutet – in der dem Bewußtsein eigenen Intentionalität, aufgrund deren es die zu den Wahrnehmungsgegenständen gehörigen

⁷⁶ – wobei, wie im nächsten Kapitel deutlich wird, auch die cogitationes wie cogitata behandelt werden können und somit einer ontologischen Eidetik bedürfen, wenn sie als Gegenstände wissenschaftlicher Theorie auftreten. In diesem Zusammenhang stellt die wissenschaftliche Theorie, z.B. die Psychologie, selbst wiederum eine cogitatio dar, zu der jene anderen cogitationes in die Position eines Korrelats treten, eben zu cogitata werden.

⁷⁷ Husserl 1987, S.143

Rückseiten als in der Wahrnehmung gegeben ‚prätendiert‘, bzw. vortäuscht, diese ‚zu haben‘. ⁷⁸⁾ Ohne diese Möglichkeit der Selbst-Habe – wie Husserl den Begriff der Evidenz übersetzt –, den Gegenstand als Ganzen wahrgenommen zu haben und immer wieder wahrnehmen zu können, bliebe das intentionale Bewußtsein ‚leer‘, d.h. es könnte nicht einmal mehr intendieren.

Das Gesamt der ‚gesehenen‘ Vorderseiten und der nicht ‚gesehenen‘ Rückseiten von Wahrnehmungsgegenständen bildet den Hintergrund, den „Horizont“ unserer Gegenstandswahrnehmung, den wir durch Kinästhesen, durch Bewegungen im uns umgebenden Raum prinzipiell einholen können, um so unsere Präntentionen zu „erfüllen“. Diese grundsätzliche Möglichkeit, die Präntentionen des Bewußtseins durch solche Kinästhesen zu erfüllen, macht den Immanenzcharakter der Bewußtseinsakte in dieser primordialen Sphäre aus: prinzipiell kann ich mir alles zu-eigen machen. Aber die wirkliche Unendlichkeit der Horizonte selbst eines einzigen Wahrnehmungsdinges wie z.B. eines Tisches machen – faktisch – dessen Transzendenzcharakter aus, da ich ihn letztlich doch nie als Ganzes einzuholen vermag.

Die primordiale Reduktion enthüllt den Monadencharakter des einzelmenschlichen Bewußtseins. Dieser besteht in dessen Sichselbstgegebensein als psychophysisches Objekt: als Leib. Er ist die orientierende Mitte innerhalb eines solipsistischen Universums, das sich gegenüber eine noch nicht beseelte, „bloße“ Natur hat, wie Husserl sagt. ⁷⁹⁾ Diese wiederum besteht vor allem aus räumlichen Körper- bzw. Sinnesdingen. Das Monaden-Ich bildet den identischen Pol seiner Naturwahrnehmungen, seiner „Kinästhesen“, die aus dem Zusammenspiel der leiblichen Sinne und dem Wechsel der Perspektiven im Verlauf ihrer Bewegung durch

⁷⁸⁾ Den transzendenten Status von Bewußtseinsphänomenen als bewußtseinsfremde Gegenstände (Welt) beschreibt Meyer-Drawe folgendermaßen: „Für Husserl bestand das Wunder des Bewußtseins darin, daß es in sich selbst auf anderes bezogen war. Intentionalität, Konstitution und Reduktion sind die Stichworte, mit denen Husserl dieses Wunder verständlich machen wollte ... : Bewußtseinsfremde Gegenstände als Objekte im Unterschied zu Phänomenen ‚sind zwar im Bewußtsein vorgestellte und als wirklich gesetzte Gegenstände; aber so wunderbar ist das sie erfahrende und erkennende Bewußtsein, daß es ihm selbst eigenen Phänomenen den Sinn gibt, von Erscheinungen bewußtseinsfremder Objekte und diese ‚äußeren‘ Objekte in sinnerkennenden Prozessen erkennt.“ Käte Meyer-Drawe, Welt-Rätsel. Merleau-Pontys Kritik an Husserls Konzeption des Bewußtseins, in: Ernst Wolfgang Orth (Hg.), Die Freiburger Phänomenologie, Freiburg/München 1996, S.194-221)

⁷⁹⁾ vgl. hierzu das in Kapitel 2.1.1 zu den Sphären Gesagte.

den Raum bestehen. Während sich also alles bewegt, veränderlich ist, aufgrund der sich ständig wandelnden Bewußtseinszustände (*cogitationes*), ihres unaufhörlichen „Flusses“ bzw. „Stroms“, ist dieses Monaden-Ich immer sich selbst gleich und beharrend. Ein weiteres beharrendes Element entsteht in den sich herausbildenden Gewohnheiten dieses Monaden-Ichs, seinen „Habitualitäten“, die seine ‚Blickrichtung‘, seine Kinästhesen mit der Zeit in bestimmte Bahnen lenken: die Grundstrukturen einer Persönlichkeit entstehen.

Dieser Welt der primordialen Sphäre mit ihrer ‚immanenten‘ Transzendenz schließt sich unmittelbar eine objektive Welt an, die in ihrem Umfang der primordialen Sphäre entspricht, nur daß an ihr alle Monaden teilhaben. Sie ist schon intersubjektiv, und erst jetzt kommt zur primordialen Welt eine wirkliche Transzendenz hinzu: die des *alter ego*. Denn anders als das Nicht-Ich der Sinnesdinge, die nur praktisch uneinholbar sind, aber als Präentionen prinzipiell durch die Kinästhesen des wahrnehmenden Bewußtseins eingelöst werden können, ist die Erfahrung eines *alter ego* für das wahrnehmende Bewußtsein auch prinzipiell uneinholbar. Sie ist nur durch Analogie auf den eigenen Leib gegeben, aber trotz dieser Mittelbarkeit für das Ego dennoch von apodiktischer Evidenz. Jetzt erst eröffnen sich die Regionen der Naturwahrnehmung in ihrer umfassenden Universalität als materielle und belebte Natur und als geistig personale Welt.

Über der Sphäre des transzendentalen Ego und seinem Monaden-Ich – die wie schon erwähnt das Thema einer statischen Phänomenologie bilden – eröffnet sich nun – als Thema einer genetischen Phänomenologie – die Sphäre der transzendentalen Intersubjektivität, die ihrerseits eine Welt konstituiert, eine Lebenswelt, die sich die Gemeinschaft der Monaden miteinander teilt, in wirklicher Objektivität. Und an diese Lebenswelt wiederum grenzt das Fremde anderer Welten, von ‚Umwelten‘ mit anderen Monadengemeinschaften, die ihrerseits nur aufgrund eines Analogieschlusses von der eigenen Lebenswelt und in ihrer Mitte von mir als der sie „konstituierenden Urmonade“ her verständlich werden,⁸⁰⁾ aber auch, wie das einzelne Monaden-*alter-ego*, prinzipiell uneinholbar bleiben. Dennoch teilen alle diese einander fremden Monadengemeinschaften die eine und selbe Naturerfahrung der primordialen Sphäre. Dieses leibhafte Monadenall umgreift alle Umwelten in ihrer kulturellen Differenz: denn bei aller unaufhebbaren Fremdheit des *alter ego*, ist dieses doch als eine Monade konstituiert, – nämlich mit einem Leib

⁸⁰⁾ vgl. Husserl 1987, S.143

ausgestattet, und dieser hat ‚Fenster‘, nämlich Kinästhesen, die sich in nichts von den Kinästhesen jeder anderen Monade unterscheiden.

Tabelle 1b			
Transzendente Intersubjektivität			
„Der natürliche Seinsboden ist in seiner Seinsgeltung sekundär, er setzt beständig dem transzendentalen voraus.“ ⁸⁾ Stufen der Orientierung: 1. primordiale Sphäre 2. objektive Welt (vgl. Husserl 1987, S.137) 3. Fremdwelt Husserl 1987, S.142: „Mein mir selbst apodiktisch gegebenes Ego, das einzige in absoluter Apodiktizität von mir als seiend zu setzende, kann a priori nur welterfahrendes Ego sein, indem es mit anderen seinesgleichen in Gemeinschaft ist. Glied einer von ihm aus orientiert gegebenen Monadengemeinschaft.“ 8) Husserl 1987, S.23 9) Husserl 1987, S.132: „Ist jede Monade reell eine absolut abgeschlossene Einheit, so ist das irreal intentionale Hineinreichen der anderen in meine Primordialität nicht irreal im Sinne eines Hineingeträumtseins, eines Vorstellig-Seins nach der Art einer Phantasie. Seiendes ist mit Seiendem in intentionaler Gemeinschaft. Es ist eine prinzipiell eigenartige Verbundenheit, eine wirkliche Gemeinschaft, und eben die, die das Sein einer Welt, einer Menschen- und Sachenwelt, transzendental möglich macht.“ - Zur „konkreten Lebenswelt“, vgl. ebenda, S.136, 138f.	transzendentes Ich		
	Lebenswelt ⁹⁾ (alter ego)		
	Wahrnehmung	Urstiftungen	
		passive Genesis	aktive Genesis
		<ul style="list-style-type: none"> - subjektives Erleben (Zeit) - Assoziationen - Kinästhesen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfindung/Entdeckung - Habitualisierung und Sedimentierung

In diesen Kinästhesen der primordialen Sphäre und in derem identischen Ursprung, dem transzendentalen Ego (cogito), wurzelt jede denkbare Intersubjektivität, die ihre konstitutiven Leistungen einer gemeinsamen, kommunikativ geprägten Lebenswelt nur auf der Grundlage des ihr vorweg konstituierten einzelmenschlichen Bewußtseins als Leib zu erbringen vermag. Schon dessen prä-kommunikative, vorsprachliche Sphäre ist also sinnhaft und nur aufgrund ihres als apodiktisch erlebten, evidenten Selbstgegebenseins, ihres Sich-Vorfindens als cogito, statisch. Da aber das Bewußtseinsleben sich in ständigem Fluß befindet und sich seine Dispositionen innerhalb des einheitlichen Stils als Habitualität ständig umwandeln,⁸¹⁾ ist dies die erste und zugleich fundamentale Ebene, auf der Lernen schon stattfindet und die alles weitere Lernen orientiert.

Es ist im Grunde eine gute erziehungs- und bildungstheoretische Tradition,

⁸¹⁾ vgl. Ideen II, S.136: „Zum Wesen der Seele gehört eine kontinuierliche Neubildung oder Umbildung von Dispositionen unter den bekannten Titeln Assoziation, Gewohnheit, Gedächtnis, auch motivierte Sinnesänderung, motivierte Änderung von Überzeugungen, von Gefühlsrichtungen (Dispositionen für Gefühlsstellungen oder entsprechende Enthaltungen), von Willensrichtungen, die sicher dem Sinne der Auffassung gemäß auf eine bloße Assoziation nicht reduzierbar sind.“

zwischen den beiden Ebenen subjektiver (primordialer) und intersubjektiver Konstitution von Welt zu unterscheiden. Schon Rousseau unterscheidet in seinem *Emile* zwischen den drei Lehrmeistern der Natur, den Dingen und den Menschen.⁸²⁾ Er gesteht der Natur und den Dingen das Primat für die Kindheit zu, da hier nicht die Gefahr besteht, daß die natürliche Bedürfnisstruktur des Kindes durch den Einfluß Erwachsener manipuliert wird. In der Begegnung mit den Dingen kann das Kind nur *seine eigenen Erfahrungen* machen. Es handelt sich also im Grunde um primordiale Erfahrungen, die noch nicht intersubjektiv überformt sind.

Auch Wilhelm von Humboldt unterscheidet in dem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ zwischen einer Menschenwelt und einer „NichtMensch“-Welt.⁸³⁾ Bildung erweist sich gerade in der Umformung der Nicht-Mensch-Welt zu einer Menschenwelt. Voraussetzung dieses Bildungsprozesses ist also das Bestehen einer Nicht-Mensch-Welt, – bzw. mit Husserl: die primordiale Sphäre. Die Begrifflichkeiten sind zwar nicht wirklich identisch. Die ‚Natur‘, die Humboldt hier bei der Nicht-Mensch-Welt im Blick hat, ist die durchaus intersubjektiv geteilte von beispielsweise Bauern, die sich in Auseinandersetzung mit den Böden und dem Wetter unmittelbar ‚bilden‘, – die sich aber doch eben vor allem deshalb bilden, weil sie hier noch nicht in den intersubjektiven Prozessen der städtischen Zivilisationen den Bezug zu ihrer eigenen subjektiven Spontaneität verloren haben.⁸⁴⁾

Im Verlauf der beschriebenen Reduktionen werden also *Lernen* und schließlich – in eben der transzendental-phänomenologischen Reduktion – *Bildung* überhaupt erst thematisierbar. Jenes ‚Lernen‘, von dem anfangs die Rede gewesen ist (Führerschein), klammert nichts ein und stellt nichts in Frage, – es ist nur von zufälligen Interessen geleitet. In ihm ist die Weltkonstitution zu Ende gekommen, nicht einfach zur „Endgeltung“, – um ein Wort Husserls zu verwenden,⁸⁵⁾ als eine Be

⁸²⁾ Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau, Stuttgart 1963, S.109ff.

⁸³⁾ Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in: *Werke in fünf Bänden*, Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, 3. gegenüber der 2. unveränderte Auflage, Darmstadt 1980, S.234-240: S.235

⁸⁴⁾ vgl. ders., *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), in: ebenda, S.56-233: S.67f.

⁸⁵⁾ vgl. Klaus Held, Edmund Husserl (1859-1938), in: *Klassiker der Philosophie*, 2. Bd., hrsg.

zeichnung für die Unmöglichkeit, die Welt als ganze in Frage zu stellen, sondern in dem Sinne, daß hier überhaupt nicht mehr *gelernt* wird: als Lernen nämlich, das dem einzelmenschlichen Bewußtsein neue Horizonte der Lebenswelt eröffnet.

Lernen *von etwas* impliziert mehr als nur das ‚gekonnte‘ Verrichten (Funktionieren) von Aufgaben nach Anleitung, z.B. das Bedienen eines Videorecorders oder das Ausfüllen eines Lohnsteuerformulars. Für das Funktionieren von Systemzwecken reicht solch ‚bewußtloses‘ Agieren völlig aus. Es entspricht dem Fließbandcharakter vieler Industrieprozesse, in denen nach Bedarf ‚Ungelernte‘ ‚angelernt‘ und auch schnell wieder entlassen werden können. Im Gegensatz dazu impliziert Lernen *von etwas* ein elementares Bedürfnis des Bewußtseins nach „Evidenz“. Als Intentionalität muß das Bewußtsein einen Gegenstand *selbst haben*; es muß mit *seinem* Gegenstand eine Erfahrungsgewißheit verbinden können, die ihm die ‚Gewißheit‘ verleiht, jederzeit darüber verfügen zu können.

Bezogen auf den Videorecorder hieße das: in dem Moment, wo er kaputt geht, kann ich – solange ich ihn nur nach Anleitung ‚bedient‘ habe – nicht mehr darüber verfügen. Wir haben es hier mit dem Paradox zu tun, daß wir ihn in der geistig-objektiven Sphäre zueigen hatten (das Ansehen der Filme), ohne ihn in der materiell-objektiven Sphäre, als technisches Gerät, zueigen zu haben. Als solches bleibt er mir fremd, und ich muß ihn der Verfügung eines anderen, des ‚Fachmannes‘, übergeben, der ihn ‚für mich‘ repariert. Die Erfahrungsgewißheit, die mir den Videorecorder nun als wirklich *eigenen* zueignen würde, besteht nicht darin, daß ich mit seiner Hilfe Videos ansehen kann ⁸⁶⁾ – was ich ja jetzt eben nicht mehr kann –, sondern daß ich alles über seine materielle Zusammensetzung und die elementaren Gesetze seines Funktionierens weiß. Andernfalls ist er mir nur über den Preis, den ich für seine Reparatur zahle, mittelbar zueigen.

Günther Buck spricht in bezug auf das intentionale Bewußtsein immer von einem unauflösbaren Zusammenhang von Lernen und Erfahrung. ⁸⁷⁾ Der ‚Erfahrung‘ liegt mit Husserl gesprochen immer eine Evidenz zugrunde. Doch müssen

v. Otfried Höffe, dritte, überarbeitete Auflage, München 1995, S.289

⁸⁶⁾ – dies ist nur der Zweck des materiellen Gerätes in der geistigen Welt der Produktion und Rezeption von Filmen, deren ich habhaft bin; sein eigener ‚innerer‘ Funktionszusammenhang gehört aber in eine ganz andere Sphäre, deren ich nicht habhaft bin.

⁸⁷⁾ Günther Buck, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, 3., um e. 3. Teil erw.Aufl., hrsg.u.m.e.Vorw.vers. von Ernst Vollrath, Darmstadt 1989

wir hier zwischen apodiktischer und relativer Evidenz unterscheiden. Lernen, wie Buck es thematisiert, ist vor allem auf relative Evidenzen im Zusammenhang der veränderlichen Zustände des Bewußtseinsstromes⁸⁸⁾ bezogen. Hier geht es um das „Leben des Alltags mit seinen wechselnden und relativen Zwecken“⁸⁹⁾, – eben als Lernen *in* der Welt. Diese relativen Evidenzen wurzeln aber nach Husserl in der apodiktischen Evidenz des cogito, in seiner beharrenden Sich-selbst-Gleichheit,⁹⁰⁾ – also Lernen als Konstitution *von* Welt. Die apodiktische Evidenz widerfährt uns nicht einfach wie zufällige, eben *relative* Erfahrungen, sondern wir sind uns selbst in ihr beständig gegeben – wenn wir uns auch nicht beständig dessen gewahr sind.

Diese apodiktische Evidenz strahlt nun auf die relativen Evidenzen unseres Alltags aus; von dieser her erhalten jene ihre Fraglosigkeit.⁹¹⁾ Aber anders als diese stoßen uns jene zu: Sie begegnen uns in zufälliger und loser Folge. Da uns solche Erfahrung zustößt, ist sie eher „nur ein gelegentliches Vorkommnis des Bewußtseinslebens“⁹²⁾ und kann eben auch „enttäuscht“ werden, d.h. sich als falsch erweisen. Das sagt weniger etwas über die Häufigkeit dieser Erfahrungen aus, als vielmehr darüber, daß wir keine Verfügungsgewalt über sie haben. Da unser Bewußtsein als intentionales aber auf Gegenstände angewiesen ist, ist Evidenz das Ziel seiner „strebenden und verwirklichenden Intention“⁹³⁾. – Nichts anderes aber ist Lernen: ein mehr oder weniger ‚gekonntes‘, dennoch nie völlig willkürliches Herbeiführen der angestrebten Erfahrung.

Neben der Unterscheidung von apodiktischer und relativer Evidenz, die eine als beharrendes Fundament und die andere als motivierendes Moment von Erfahrung, müssen wir also noch zwischen schon Gekonntem und noch nicht Gekonntem unterscheiden, um zu einem umfassenden Lernbegriff zu kommen. In dieser Hinsicht bringt uns Husserls Unterscheidung zwischen passiver und aktiver Gene-

⁸⁸⁾ cogitationes bzw. Buck: Dispositionen

⁸⁹⁾ Husserl 1987, S.13

⁹⁰⁾ ebenda, S.23ff.

⁹¹⁾ ebenda, S.105: „Überall aber ist die Auslegung original, wenn sie eben auf dem Boden der originalen Selbsterfahrung das Erfahrene selbst entfaltet und zu jener Selbstgegebenheit bringt, die hierbei die denkbar ursprünglichste ist. In diese Auslegung erstreckt sich hinein die apodiktische Evidenz der transzendentalen Selbstwahrnehmung (des ‚Ich bin‘) ...“

⁹²⁾ ebenda, S.59

⁹³⁾ ebenda

sis weiter.

Der Begriff der Genesis beinhaltet die grundlegenden Strukturen der Hervorbringung von Bewußtseinsformen und Verhaltensweisen. Als passive Genesis bezeichnet Husserl fortwährend wirksame Strukturen der Erzeugung einer bestehenden Lebenswelt. Sie setzen in den Bewußtseinsleistungen der primordialen Sphäre ein, in denen das innere Zeiterleben als Kontinuität eines Ich-Bewußtseins (Bewußtseinsstrom) im Verbund mit räumlichen Assoziationsleistungen (Kausalität bzw. Sukzession und Gleichzeitigkeit bzw. Koexistenz⁹⁴⁾) und den Kinästhesen der Sinneswahrnehmungen eine subjektive Welt des Naturerlebens erzeugen. Das setzt sich fort in der intersubjektiven Sphäre einer schon immer vorgefundenen Lebenswelt, deren Werte und Horizonte Teil meiner habituellen Verfassung geworden sind. Dies ist der Bereich des potentiell Gekonnten, des Vorwissens, das mir zur Verfügung steht, ohne daß ich mir dessen bewußt bin.

Mache ich ihn mir aber bewußt, was ich jederzeit durch eine einfache (transzendente) Blickwendung auf mich selbst ‚kann‘, so ‚kann‘ ich auch die entsprechenden, nun in den bewußten Blick kommenden Strukturen und Prozesse. Dieser Bewußtwerdungsprozeß ‚unbewußter‘ Kenntnisse und Fähigkeiten bildet einen hermeneutischen Zirkel, in dem sich die intersubjektiven ‚Gegenstände‘ relativ zum auf sie gerichteten Fokus eines subjektiven Bewußtseins ‚konstituieren‘. Wir können in diesem Zusammenhang durchaus von Lernprozessen sprechen, auch wenn hier nichts wirklich Neues gelernt wird. Es handelt sich dabei vor allem um „sokratisches“ Lernen, mit seiner mæeutisch-anamnetischen Methode des Bewußtmachens von schon vorhandenem, intersubjektivem ‚Wissen‘.⁹⁵⁾

Mit der aktiven Genesis bezeichnet Husserl die persönliche Kreativität jedes Menschen, neue Fähigkeiten erfinden und neue Gegenstände entdecken zu können. Jede dieser Entdeckungen und Erfindungen, die unseren Bestand an Fähigkeiten erweitern, stellen „Urstiftungen“ dar. Sie werden zunächst Teil meines per-

⁹⁴ vgl. ebenda, S.82ff.

⁹⁵ Günther Buck spricht von „zwei disparate(n) Begriffen des Lernens: eines Lernens, das einen Wandel des Vorverständnisses selbst einschließt, aber nur eine Vor-Lehre darstellt; und eines anderen, in dem sich ein substantielles Vorwissen künftig nur noch expliziert, aber nicht mehr wandelt.“ (3/1989, S.92) Die „Vor-Lehre“ führt das Kind erst zu jenem „substantiellen Vorwissen“, das ihm dann bei seinem späteren, gewissermaßen ‚erwachsenen‘ Lernen jederzeit zur Verfügung steht und auf das sich ein Sokrates berief, wenn er seine Mitbürger zu einem Dialog herausforderte.

sönlichen Bestandes bzw. Horizontes und können dann unter Umständen auch Teil des Monadenalls werden, in deren Gemeinschaft ich lebe; es können so neue kulturelle Dispositionen entstehen, die wiederum neue Horizonte des Lernens eröffnen. Die neu gelernten sinken schließlich in das passive Sediment des individuellen und intersubjektiven Bewußtseins herab. Als fortan unbewußt wirkende, habitualisierte Strukturen unseres Bewußtseinslebens können sie aber jederzeit wieder ‚aktiviert‘ bzw. bewußt gemacht werden.⁹⁶⁾

So gibt es über die Monadengemeinschaft einen beständigen wechselseitigen Prozeß der Habitualisierung von Urstiftungen. Demnach gibt es durchaus auch eine gewisse ‚Verschmelzung‘ der verschiedenen Ichs zu einem Wir bzw. eine „Harmonie der Monaden“⁹⁷⁾; wenn man einmal vom Leibnizschen Hintergrund des Monadenbegriffs absieht, steht diese Monadengemeinschaft für die Funktionsweise des hermeneutischen Zirkels. Allerdings gehört zu dieser ‚Verschmelzung‘ als ihre Kehrseite die unüberbrückbare Differenz zwischen ego und alter ego, die das alter ego im Unterschied zum bloß Fremden der Dingobjekte zu etwas absolut Fremdem macht.⁹⁸⁾ Wobei die Methode der „Einfühlung“ in das andere Ich nicht etwa auf eine vollständige Verschmelzung verweist, sondern vor allem als eine Form der Selbstreflexion gemeint ist, in der wir die Gefühle des Anderen durch Analogieschlüsse auf uns selbst verstehen lernen können.

2.1.2.1 Erster lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht einschließlich eines Exkurses zum Verhältnis von Lernen und Bildung

In einem ersten Vorgriff wollen wir aus den ersten phänomenologischen Bestimmungen der Funktionsweise des Bewußtseins einen vorläufigen Lernbegriff herleiten, den wir in den folgenden Kapiteln zu Luhmann, Habermas, Holzkamp, Scheuerl, Wagenschein, Klafki und Fischer weiter ausdifferenzieren und präzisieren werden. Indem wir den Lernbegriff bis auf die kinästhetischen Bedingungen der Gegenstandskonstitution zurückverfolgen, bestimmen wir ‚Lernen‘ als inte-

⁹⁶⁾ vgl. hierzu den von Habermas beschriebenen Transformationsprozeß von kulturellen Werten zu Ideologien und von Vorbildern zu Idolen (Kapitel 2.3.2)

⁹⁷⁾ Husserl 1987, S.110

⁹⁸⁾ siehe den Unterschied zwischen immanenter und eigentlicher Transzendenz!

grales Moment der Weltkonstitution und meinen damit einerseits den Begriff der „Genesis“, wie ihn Husserl benutzt, um damit auszudrücken, daß das Bewußtseinsleben seine Entstehungsgeschichte hat.⁹⁹⁾

Zugleich aber geht es dabei um mehr, als daß wir nur – wie Husserl sagt – das „Sehen von Dingen überhaupt erst lernen mußten“¹⁰⁰⁾: Lernen impliziert ein gleichermaßen ‚gelegentliches‘ wie permanentes Bedürfnis des Bewußtseins nach Erfahrung; ebenso in kontingenten Problemsituationen auftretend wie als konstitutives Moment unserer lebensweltlichen Orientierung ist Lernen das Streben des Bewußtseins nach Erfüllung in der Erfahrung („in mögliche erfüllende Evidenz“¹⁰¹⁾). Lernen beinhaltet demnach die prinzipielle, dennoch erfahrungsabhängige Möglichkeit der „Überführung in Selbstgebungen“¹⁰²⁾, also sowohl von lebensweltlich-kontingent auftretenden Problemen in eigene Verfügung wie auch von belehrenden Medien (Lehrern, Bedienungsanleitungen etc.) in eigene Anschauung.

Wenn also Lernen stets eine Folge von Vermittlungsschritten beinhaltet – gleichviel ob sie dem Lernsubjekt vermittelt werden oder es sich diese selbst vermittelt – und sich also in einer Sphäre der Mittelbarkeit ereignet, so ist doch die Selbsthabe das eigentliche Ziel solcher Vermittlungsschritte. Selbsthabe wiederum ist in der Möglichkeit absoluter Evidenz begründet. Somit ist also nicht die *Mittelbarkeit* – und mit ihr die umfassendste Mittelbarkeit: die Sprache (als mitteilende Mittelbarkeit) –, sondern die *Unmittelbarkeit* der Zweck des Lernens, im Sinne einer selbst- oder fremdvermittelten Unmittelbarkeit bzw. im Sinne einer nachholenden Anschauung.¹⁰³⁾ „Evidenz ist das Ziel des Bewußtseins“, wie Manfred Sommer sagt;

⁹⁹⁾ ebenda, S.78: „Aber innerhalb dieser Form (des Strömens – DZ) verläuft das Leben als ein motivierter Gang besonderer konstituierender Leistungen mit vielfältigen besonderen Motivationen und Motivationssystemen, die nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Genesis eine Einheit der universalen Genesis des Ego herstellen. Das Ego konstituiert sich für sich selbst sozusagen in der Einheit einer ‚Geschichte‘.“

¹⁰⁰⁾ ebenda, S.81

¹⁰¹⁾ ebenda, S.65

¹⁰²⁾ ebenda, S.59

¹⁰³⁾ ‚Anschauung‘ ist hier gemeint als fundierende Voraussetzung von Selbsthabe und beinhaltet deshalb eine *materiale* und eine *soziale* Umgangsdimension. Die materiale Dimension als anschauerer Umgang mit dem Gegenstand (Nicht-Ich), also als *Kinästhesie*, ist wesentlich primordial bzw. leiblich-subjektiv strukturiert. Schon auf dieser Ebene gibt es ein Wechselverhältnis zwischen Subjektivität und Intersubjektivität; die leibliche Subjektivität bleibt aber einseitig fundierend. – Die soziale Dimension als kommunikativer Umgang mit dem

und weiter: „Intentionalität heißt auf Anschauung aus sein. Als intentionales strebt das Bewußtsein vom bloßen Nennen zum vollkommenen Erfassen, vom begrifflichen Verständnis zur leibhaften Gegenwart, vom leeren Vermeinen zur erfüllten Anschauung.“¹⁰⁴⁾ – Mit einem Begriff aus der Verhaltensforschung könnte man Lernen als ein Appetenzverhalten beschreiben: es ist ein appetitiver Hunger unseres Bewußtseins nach Erfahrung – allerdings nicht im Sinne einer Trieberfüllung, sondern im Sinne eines beständigen Appetits auf mehr.¹⁰⁵⁾

Dennoch stellen Vermittlungsschritte notwendige Momente des Lernprozesses dar. Anders als die *Konstitution* von Welt im Korrelatzusammenhang von subjektivem Bewußtsein und Gegenstand, die die absolute Gewißheit begründet, daß da *etwas ist*: also *Unmittelbarkeit*, – sind Vermittlungsschritte nicht *konstitutiv*, sondern *konstruktiv*. Konstruktion meint hier – anders als im Konstruktivismus – lediglich den verbindenden und gliedernden Modus *zusammengesetzter* Erkenntnis, also relative Gewißheit. Die Konstruktionen zusammengesetzter Erkenntnisse können niemals einen Existenzbeweis liefern – dies kann eben nur die über die Anschauung vermittelte absolute Gewißheit –, sondern sie können lediglich die Möglichkeit von Existenz, daß etwas der Fall sei, ‚vermitteln‘.¹⁰⁶⁾ Innerweltliche bzw.

anderen Ich ist wesentlich intersubjektiv strukturiert und bestimmt die subjektive Wahrnehmung des Gegenüber als Ich. Auf dieser Ebene ist das Wechselverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität nicht primär kinästhetisch, sondern kommunikativ strukturiert. Die kommunikative Struktur ist hier fundierend.

Während zur kognitiven Rekonstruktion fachlichen Wissens im Schulunterricht auch (kin-) ästhetische und kommunikative Kompetenzen in *beiden* Dimensionen des Umgangs gehören, beschränkt sich wiederum die kognitive Reproduktion auf die bloße Explikation. Entspricht dem Wissen kein Können, kann nicht mehr von Selbsthabe gesprochen werden. Zur vollständigen kognitiven Rekonstruktion gehört deshalb auch die Überführung von Wissen in Können.

¹⁰⁴⁾ Manfred Sommer, Einführung in die Phänomenologie Edmund Husserls, Kurseinheit 1: Die Intentionalität des Bewußtseins, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1988, S.67

¹⁰⁵⁾ vgl. hierzu den Hunger, „der sich nicht mit ge t r ä u m t e r S p e i s e zufrieden giebt“. (Friedrich Nietzsche, Morgenröthe. Gedanken über die moralischen Vorurtheile, in: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Bd. 3, München/Berlin/New York 1967-1977/(2)1988, S.9-331: 112) Rüdiger Safranski spricht in bezug auf diesen Hunger, daß Nietzsche hier den phänomenologischen Bewußtseinsanalysen hinsichtlich der „intentionalen Struktur des Bewußtseins“ vorgearbeitet habe. (vgl. ders, Nietzsche. Biographie seines Denkens, München/Wien 2000, S.213)

¹⁰⁶⁾ vgl. G. Scholz, Rekonstruktion, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Bd. 8: R-SC, Spalten 570-578, Darmstadt 1992

lebensweltliche Lernprozesse sind deshalb hauptsächlich intersubjektiv vermittelte Konstruktionen und Rekonstruktionen; allerdings immer mit dem Ziel einer Rückführung in subjektive Selbsthabe.

Bezogen auf den Schulunterricht hat die *Re*-Konstruktion einen eigenen, den Lehr-/Lernzusammenhang betreffenden Zukunfts- (prospektiv) und Vergangenheitsbezug (retrospektiv) ¹⁰⁷: prospektiv sind Unterrichtsprozesse hinsichtlich von *Lehr*-Gegenständen, deren voller Bedeutungsgehalt sich nach Plan *im* Unterricht selbst oder ungeplant erst später, gelegentlich sogar lange nach der Schulzeit erschließt. Von den Lernarrangements im Unterricht selbst oder von ähnlichen Situationen her, die im Schulunterricht *gemeint* gewesen, aber vom Schüler noch nicht vollständig verstanden worden waren, kann der Bedeutungsgehalt des gerade stattfindenden oder zurückliegenden Unterrichts *rekonstruierend* erschlossen werden. ¹⁰⁸ In diesem Sinne ist der Schulunterricht prospektiv! *Beide* Ziele des Schulunterrichts, das geplante wie das ungeplante, liegen in der wohlverstandenen Absicht der den Unterricht planenden Lehrkraft. Die Möglichkeit ihrer Verwirklichung liegt aber im Wecken des Interesses auf seiten des Lernsubjekts.

Retrospektiv ausgerichtet sind Unterrichtsprozesse hinsichtlich der Schüler-

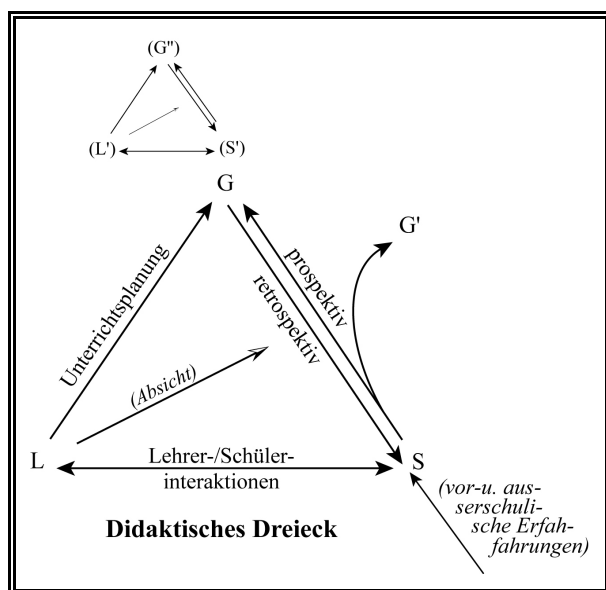
Unterrichtsprozesse als Rekonstruktion		
prospektive Rekonstruktion	retrospektive Rekonstruktion	
Lehr-Gegenstände werden schon <i>im</i> oder erst <i>nach</i> dem Schulunterricht in ähnlichen außerschulischen Lern-situationen zu Lern-Gegenständen: ihr voller Bedeutungsgehalt wird <i>rekonstruiert</i> .	Intersubjektiv geteilte, außerschulisch erworbene Meinungen/Vorurteile werden im Schulunterricht <i>rekonstruiert</i> , korrigiert, ergänzt und in Selbsthabe überführt.	Außerschulisch erworbene, schon als Selbsthabe vorhandene Erfahrungen werden im Schulunterricht <i>rekonstruierend</i> geprüft, vertieft und ergänzt (bzw. auf eine neue Ebene der Selbsthabe gebracht).

¹⁰⁷ vgl. hierzu Käte Meyer-Drawe: „Im Lernen ereignet sich eine Reprise unserer eigenen Geschichte, welche diese Vergangenheit mit einer eigentümlichen Gegenwart ausstattet und damit mit Chancen, die bislang zugunsten anderer, die verwirklicht wurden, unbemerkt und unausgeschöpft blieben.“ (dies., Lernen als Erfahrung, in: ZfE., Heft 4/2003, S.505-515: 511)

¹⁰⁸ Dies trifft nach Ingenkamp vor allem auf divergente Leistungen, bei denen „die eigentliche Zielerreichung erst im Erwachsenenleben zu beobachten ist.“ (Karlheinz Ingenkamp, Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim/Basel 4/1997, S.98)

vor-erfahrungen.¹⁰⁹⁾ Der Unterricht kann den Schülern in mæeutischer Weise dazu verhelfen, ihr eigenes Vorwissen *rekonstruierend* zu erschließen, indem sie sich dieses Vorwissens überhaupt erst bewußt werden bzw. es nun einordnen und neu bewerten können. Durch Bewußtmachung wird das oft in Form von Meinungen und Vorurteilen bloß kollektiv geteilte Vorwissen erstmals in authentische subjektive Selbsthabe überführt; oder schon aus authentischen außerschulischen Erfahrungen hervorgegangene subjektive Selbsthabe wird durch *ergänzende* und *vertiefende*¹¹⁰⁾ Reflexion noch einmal einer intersubjektiven Bewährung (Wissenschaft, Sprachgemeinschaft, Lebenswelt etc.) ausgesetzt und so auf eine neue Ebene der Selbsthabe gebracht. (vgl. hierzu das Kapitel 2.1.5)

Diese aus den Formen möglichen Unterrichtserfolgs sich ergebende Strukturierung des Unterrichtsprozesses läßt sich auch in Form eines didaktischen Dreiecks auf den Unterrichtsgegenstand beziehen. – Das didaktische Dreieck hat den Vorteil, noch einmal das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt auf Lehrer- (L/G) und Schülerebene (S/G bzw. S/G') zu verdeutlichen.¹¹¹⁾ Beide Korrelatverhältnisse begegnen sich im selben Gegenstand. Der Lehrer hat aber



nur den Gegenstand innerhalb seines eigenen Korrelatverhältnisses ‚im Griff‘; und er versucht, ihn durch seine Unterrichtsplanung als Lehr-Gegenstand in ein Arrangement von Lernsituationen umzusetzen. Denselben Gegenstand innerhalb des Korrelatverhältnisses auf der Schülerseite hingegen kann er in keiner Weise kontrollieren. Er kann lediglich versuchen, seine Lernarrangements durch unterstüt-

¹⁰⁹⁾ vgl. zur „Wahrnehmung als immanent-zeitliche Einheit“ Edmund Husserl, Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik, redigiert und herausgegeben von Ludwig Landgrebe, Hamburg 7/1999, S.116-123 (EU)

¹¹⁰⁾ vgl. hierzu Herbart

¹¹¹⁾ Die beiden Korrelatverhältnisse L/G und S/G begründen den Unterschied zwischen einer Vermittlungslogik auf seiten des Lehrers und einer Aneignungslogik der Schüler. (vgl. Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.33f., 185f. u.ö.)

zende Lehrer-/Schülerinteraktionen (L/S) zu begleiten. *Ob* der Schüler dann aber die intendierten Bedeutungsgehalte auch in *seinem* Korrelatverhältnis zum Gegenstand umsetzt oder *wie* er sie umsetzt, liegt außerhalb der Möglichkeiten von Unterrichtsplanung.

Dennoch geht die *Absicht* des Lehrers nicht etwa auf den Gegenstand selbst, als Lehr-Gegenstand, sondern eben auf dieses Korrelatverhältnis von Schüler und Gegenstand und seinen Vergangenheits- (retrospektiv: G/S) und Zukunftsbezug (prospektiv: S/G und S/G'). ¹¹²⁾ Der Zukunftsbezug liegt hierbei sowohl im Unterrichtsverlauf selbst (S/G), insofern der Schüler sich die ihm noch unbekannten Bedeutungsgehalte seines *Lern*-Gegenstandes erst noch erschließen muß, wie auch in einer möglichen späteren Erschließung außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts (L/G').

Im Anschluß an so eine Unterrichtssequenz müssen folgende Unterrichtsplanungen im Interesse einer kontinuierlichen Lernbiographie darauf aufbauen (zweites Dreieck: L'/S'/G'').

Exkurs

An dieser Stelle wird es sinnvoll zwischen Lernen und Bildung zu unterscheiden. Lernen und Bildung können zwei verschiedenen Phänomenbereichen zugeordnet werden: beim ersten haben wir es vor allem mit einem anthropologischen, beim zweiten vor allem mit einem historischen Phänomen zu tun. Lernen beruht demnach auf der Möglichkeit von *Selbstgewißheit*, d.h. auf der Möglichkeit der Rückführung von situativen Ungewißheiten auf eine erste, absolute Evidenz. Lernen ist ein transhistorisches, anthropologisches Phänomen, gewissermaßen ein Moment der menschlichen ‚Natur‘. Bildung hingegen ist eine historische Notwendigkeit: sie ist die Antwort auf das Problem der Entfremdung des Einzelnen von der Natur

¹¹²⁾ vgl. hierzu Gruschka (ebenda); Wolfgang Sünkel fügt seiner Darstellung des didaktischen Dreiecks ebenfalls einen vom Eckpunkt des Lehrers ausgehenden, auf das Verhältnis des Schülers zum Gegenstand (S/G) zielenden Pfeil hinzu, der die Ambivalenz des didaktischen Interesses, weder nur den Gegenstand, noch nur den Schüler fokussieren zu können, zum Ausdruck bringen soll. (vgl. ders., *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weinheim/München 2/2002, S.62ff., 95, 99f.) Lothar Klingberg spricht hinsichtlich der Aneignungslogik von der „didaktischen Grundrelation“. (vgl. ders., *Lehren und Lernen: Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*, Oldenburg 1995, S.82f.

und der Gemeinschaft und seiner daraus hervorgehenden Individualisierung. Somit zielt Bildung nicht auf Selbstgewißheit, wie das Lernen, sondern auf *Selbstvergewisserung*, und sie ist kein subjektiv isolierbares, sondern ein intersubjektiv vermitteltes Phänomen: sie ist wesentlich ko-existentiell und konstituiert die soziale, spezifisch *moderne* Welt der gesellschaftlichen Vermitteltheit und der inneren Gebrochenheit des individuellen Menschen.

Wenn also Lernen durch das unhintergehbare Bedürfnis nach Selbsthabe gekennzeichnet ist, nach Überführung von Mittelbarkeiten in Unmittelbarkeit bzw. Evidenz, so beinhaltet Bildung die Fähigkeit, dieses Bedürfnis unbefriedigt zu lassen und es für künftige Vermittlungsprozesse offen zu halten, – ohne es allerdings zu negieren! Bildung muß beides leisten können: Respektierung des unhintergehbaren subjektiven Rechts auf Selbsthabe wie dessen befristete Suspendierung.

Auf diese Weise eröffnet der spezifische Modus von Bildung als Selbstvergewisserung eine oberhalb des Verhältnisses von Lernen und Leistung liegende Vermittlungsebene, die es dem Lernsubjekt ermöglicht, die ihm von außen zugemuteten Leistungsansprüche in subjektive Transformationsprozesse zu überführen, sich also die Lehrintentionen anzueignen und in Lernintentionen umzuwandeln. Wir könnten Bildung auch als Korrelatverhältnis von *Mensch* und *Welt* bestimmen, das in sich das Lernen als Korrelatverhältnis von *Subjekt* und *Gegenstand* umfaßt. Bildung vermag also das subjektive Lernen zu *orientieren*, nicht aber zu *begründen*. In kybernetischer Begrifflichkeit könnte man Bildung auch als einen ‚Steuerungsmechanismus‘ beschreiben, der die Motivationsstruktur eines Lernsubjekts auch dort positiv zu beeinflussen vermag, wo seine eigenen Interessen nicht unmittelbar angesprochen sind. Als humanisierendes und individualisierendes Moment intersubjektiver Prozesse eröffnet Bildung einen intersubjektiven Raum wechselseitiger Konstruktionen und Rekonstruktionen von Weltinhalten, – sowohl hinsichtlich der Lebenswelt als auch hinsichtlich des Schulunterrichts.

Traditionellerweise besteht der Schwerpunkt des Mensch-/Weltbezugs in der Bildung vor allem im *Handeln*. Handeln wird hierbei als eine sich selbst reflektierende, gleichermaßen individuelle wie gesellschaftliche Form der Bearbeitung bzw. der Formung der Natur bzw. der Welt verstanden. Grundlage dieses Reflexionsverhältnisses sind hierbei die drei Dimensionen der Urteilskraft: die *kognitive*, die *ästhetische* und die *moralische* Urteilskraft. Gerade hinsichtlich der moralischen Urteilskraft, die einen menschheitlichen Bewährungshorizont eröffnet, wird deut-

lich, welche fundamentale Bedeutung die Intersubjektivität für Bildungsprozesse hat. Aber auch die anderen beiden Dimensionen der Urteilkraft unterliegen Wahrheits- und Geltungsansprüchen, die sich subjektiv nicht begründen lassen, sondern intersubjektiver Prozeduren bedürfen.¹¹³⁾

Außer bei der ästhetischen Dimension haben wir es in der Bildung also vor allem mit intersubjektiven Geltungsansprüchen zu tun, die das subjektive Handeln in der Welt sowohl positiv orientieren wie auch negativ beschränken. Beim Lernen haben wir es hingegen immer und hinsichtlich der intuitiven Rekonstruktion sogar ausschließlich mit subjektiven Geltungsansprüchen zu tun, da Erkenntnisse über die Welt, die nicht auf subjektive Gewißheit zurückgeführt bzw. in subjektive Selbsthabe überführt werden können, nicht subjektiv akzeptiert zu werden brauchen.¹¹⁴⁾ Indem wir mit Husserl Lernen vor allem als integrales Moment von Weltkonstitution begreifen, liegt es einerseits dem eigentlichen Bildungshandeln mit seinen kognitiven, ästhetischen und moralischen Implikationen voraus. Zugleich stellt es aber eine subjektive Realisierungsform von Bildung dar, als die Welt, die wir durch Bildung in eine Menschenwelt verwandeln, erst durch die subjektiven Bewußtseinsleistungen des Lernens verwirklicht wird. Hier haben wir es ebenfalls mit kognitiven und ästhetischen Prozessen zu tun, aber mit einer spezifischen subjektiven Tendenz, und Moral spielt im subjektiven Konstitutions- und Begründungszusammenhang zunächst gar keine Rolle.

¹¹³ Diese Unterscheidung geht auf Kants drei Kritiken zurück. In die gleiche Richtung geht Habermasens Unterscheidung von den drei Geltungsansprüchen der Wirksamkeit (objektive Welt bzw. Naturwelt), der Wahrheit (objektive bzw. intersubjektive Welt), und der Richtigkeit (soziale bzw. intersubjektive Welt). Dies ist im weitesten Sinne der Bereich der Bildung. Dem fügt Habermas dann noch die Wahrhaftigkeit als vierten, sich auf die subjektive Welt richtenden Geltungsanspruch hinzu. (vgl. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, 3., durchgesehene Auflage, Frankfurt a.M., 1985, S.439) Damit befindet sich Habermas im engeren Bereich des Lernens. Wir wollen deshalb Lernen als eine Realisierungsform von Bildung verstehen: als Vermittlung intersubjektiver Weltbezüge in die subjektive Perspektive der Wahrhaftigkeit/Gewißheit.

¹¹⁴ Hinsichtlich der repräsentativen und exemplarischen Funktion von Beispielen vergleiche Kapitel 4.3.1.2 und 4.3.4! Ich unterscheide hier strikt zwischen der repräsentativen Funktion von Beispielen, die auf den ‚objektiven‘ Zusammenhang des Unterrichtsgegenstandes mit den Regionen des ‚Seins‘ bzw. der Welt (vgl. Kapitel 2.1.3) bzw. mit den ‚Intentionen‘ (Intentionalitätsstrukturen: vgl. Kapitel 2.1.3.1) verweisen, und der exemplarischen Funktion von Beispielen, die auf den ‚subjektiven‘ Zusammenhang des Unterrichtsgegenstands mit der Intentionalität des Lernsubjekts (Vorwissen, Erfahrungen) verweisen.

Wie sich diese Lernprozesse – als individuelle Rekonstruktionsprozesse unterrichtlicher Lernarrangements – nun dimensionieren lassen, wollen wir im folgenden sehen. Auf Bildungs- und Lernprozesse bezogen sind Rekonstruktionen zunächst auf zwei verschiedenen Ebenen möglich: auf der Ebene der *Kognition* (Wissen) und auf der Ebene der *Intuition* (Vorwissen/Anschauung). ¹¹⁵⁾ Die Rekonstruktion von Intuitionen ist wiederum in zwei Bereiche aufteilbar:

- a) in den Bereich der *reflexiven* Rekonstruktion
 - idealer Gegenstände (hier haben wir es mit nicht-sinnlichen, ‚platonischen‘ Anschauungsgewißeiten zu tun, wie z.B. geometrische Formen, die wir durch reine Reflexion auf den Begriff bringen können (\Leftrightarrow Abbild/Urbild)) und
 - relativer, intersubjektiver Gewißeiten (lebensweltlich erworbenes Vorwissen, das wir nur reflektierend zu bergen brauchen, um es in explizites Wissen zu verwandeln). ¹¹⁶⁾

Auf reflexiven Rekonstruktionen basierender Schulunterricht ist retrospektiv ausgerichtet.

- b) und in den Bereich der echten *intuitiven* Rekonstruktion subjektiver Anschauungsgewißeiten: Wenn wir Lernen mit Husserl zunächst als integrales Moment von Weltkonstitution begriffen haben, so meinte ‚Konstitution‘ vor allem die Begründung von Welt in der subjektiven Gewißeit des

¹¹⁵ Was die Rekonstruktion von Intuitionen betrifft, siehe Habermas, Rekonstruktive vs. verstehende Sozialwissenschaften, in: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983, S.29-52: 40ff.; siehe hierzu auch die Tabellen zu den Grundformen des Lernens am Ende dieses Kapitels! Vgl. außerdem Klaus Giel, Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins, in: Ludwig Duncker/Walter Popp Hg.) Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München 4/2004, S.163-177: 169f.

¹¹⁶ Es handelt sich hier um ein induktiv erschließbares Wissen bzw. Können. Ähnliches ist der Fall, wenn man z.B. an die unbewußte Fähigkeit diskutierender Menschen denkt, sich an argumentative Grundprinzipien wie der Widerspruchsfreiheit zu halten. Auf dieser Ebene bewegt sich z.B. Habermas mit seiner Diskursethik: Wer gegen solche Diskursregeln verstößt, muß nur wieder an sie ‚erinnert‘ werden bzw. sie müssen ihm durch induktive Erschließung ‚wieder‘ bewußt gemacht werden. Es handelt sich hier gewissermaßen um eine ‚Archäologie‘ lebensweltlicher Sedimentationen, bei denen es sich um Gewohnheiten, Habitualisierungen, kulturelle Fertigkeiten sowie sittliche und wertbezogene Einstellungen handelt. Wir haben es hier mit einem zwar unbewußt – quasi ‚instinktiv‘ – erworbenen, aber dennoch schon vorhandenen Wissen bzw. Können zu tun.

einzelnen Individuums. Auf diese von Husserl als ‚absolut‘ gekennzeichneten Gewißheiten müssen die relativen Gewißheiten der intersubjektiv geteilten Lebenswelt stets – intuitiv rekonstruierend – rückführbar sein können.

Intuitive Rekonstruktionen sind gleichermaßen als Teil des Schulunterrichts möglich wie sie auch den vollen Bedeutungsgehalt des Schulunterrichts durchaus im oben beschriebenen Sinne *prospektiv* – z.B. erst im Erwachsenenenerleben – einholen können.

Die relativen Gewißheiten der Lebenswelt gehen also aus wechselseitig subjektiven, also *inter-subjektiven* Konstruktionen und Re-Konstruktionen innerweltlicher Gegebenheiten hervor. Daß sie nur *konstruiert* sind und nicht *konstituiert*, liegt daran, daß sie aufgrund ihres intersubjektiven Status von Kommunikation abhängig und deshalb widerlegbar sind.¹¹⁷⁾ Daß sie aber gleichermaßen Konstruktion wie *Re-Konstruktion* sind, liegt daran, daß sie zum einen als Konstruktionen zufällig und naturwüchsig aus dem Ineinander sich abwechselnder aktiver und passiver Genesen von Lernsubjekten hervorgehen und daß man, wie im Schulunterricht, zum anderen solche naturwüchsigen Lebensvollzüge als Teil organisierter Praxisformen – z.B. im Sinne eines „hermeneutischen Rekonstruktionismus“¹¹⁸⁾ – *rekonstruierend* zu effektivieren versucht.

Als eine organisierte Praxisform ist der Schulunterricht ein Sonderfall der Lebenswelt, und innerhalb dieser Lebenswelt ist er von dieser Lebenswelt geschieden. Er ist von seiner Absicht (retrospektiv und prospektiv) her auf die drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht als dreifach dimensionierten

- a) *kognitiven*, die Wissensvermittlung betreffenden,
- b) *reflexiven*, das Vorwissen aufklärenden,
- c) und *intuitiven*, die Anschauung nachholenden

Rekonstruktionsleistungen der Schüler gerichtet.

Allerdings stellt schon die erste dieser Lerndimensionen, die kognitive ‚Rekonstruktion‘, insofern eine problematische Zielvorgabe dar, als ‚rekonstruieren‘ immer eine bewußt nachvollziehende, das Wissen *produzierende* Tätigkeit meint; eine produktive Tätigkeit, die grundsätzlich nicht nachprüfbar ist. Nachprüfbare

¹¹⁷⁾ In diesem Sinne hält Habermas fest, „daß *alle* rationalen Rekonstruktionen so wie die übrigen Wissenstypen nur einen hypothetischen Status haben“. (Habermas 1983, S.41)

¹¹⁸⁾ ebenda, S.37f.

Leistungen hingegen laufen meist nur auf ‚Reproduktionen‘ von ‚fertigem‘, explizitem Wissen hinaus.¹¹⁹⁾ Die beabsichtigte kognitive *Rekonstruktion* ist deshalb ein methodisch und fachlich subtiles Ineinander aus Explikation und Implikation: das schulfachliche Wissen besteht im Kern aus systematisch geordneten, abstrakt-formalen Definitionen von Weltwissen (Explikationen); diese Definitionen müssen durch die Schüler – prospektiv wie retrospektiv – mit konkreten Bedeutungen gefüllt werden (Implikationen). Die verschiedenen von der Schülerseite zu rekonstruierenden Implikationen expliziten Fachwissens sind aber nichts anderes als die von Husserl beschriebenen ineinander verschachtelten Horizonte von Wahrnehmungsgegenständen. Diese Horizontstruktur von Fachwissen und subjektiver Wahrnehmung ermöglicht die beschriebenen Verschränkungen prospektiver wie retrospektiver Rekonstruktionen.

Wenn die *Lehr*-Gegenstände mit ihrer eindimensional fachlichen Struktur nicht in diesem Sinne zu mehrdimensionalen, d.h. vielfache Implikationen bzw. Horizonte aufweisenden *Lern*-Gegenständen werden, verbleibt das Lernen reproduktiv, – wenngleich es in prospektiver Hinsicht offen bleibt, ob das implizite Wissen später in entsprechenden Lebenssituationen nicht doch noch nachträglich rekonstruierend eingeholt wird. Denn erst wenn die Schüler die implizite Dimension der Horizontstruktur expliziten Wissens verstehen, kann man von einer gelungenen kognitiven Rekonstruktion sprechen. Bleibt ihnen hingegen die implizite Dimension verborgen, mögen die Schüler das explizite Wissen vielleicht reproduzieren können, aber die bewußte Rekonstruktion bleibt aus. Lernen als kognitive *Reproduktion* meint also nur die bloße Explikation gegebenen, fachlichen Wissens in Prüfungen und Tests. Diese Reproduktionen sind ausschließlich fremdinitiiert, d.h. durch Lehren induziert.

Lernen als wirkliche kognitive Rekonstruktion bedeutet deshalb ein wechsel-

¹¹⁹⁾ zur Wortgeschichte vgl. R. Schulz, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie (1992), Spalten 853-858; ich halte mich hier an einen Wortgebrauch, in dem ‚Reproduktion‘ als eine weitgehend mechanische Wiedergabe von fertigen Vorlagen verstanden wird, während Re-Konstruktionsleistungen immer auch mit Konstruktionen vergleichbare Kompetenzen zugrundeliegen sollten.

Bei Reproduktionsleistungen haben wir es im Adornoschen Sinne mit Halbbildung zu tun. (vgl. Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung in: ders., Soziologische Schriften I, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1979, S.93-121) Insofern Bildung auf Rekonstruktionsleistungen auf intersubjektiver Ebene abzielt, könnte man in seinem Sinne an dieser Stelle ergänzen: Halbbildung ist Bildung ohne Lernen.

seitiges Ineinander aus Explikation und Implikation. Bloß reproduktiv gebliebenes und als solches explizierbares Fachwissen kann aber wie schon erwähnt zu einem späteren Zeitpunkt in passenden lebensweltlichen Zusammenhängen durch intuitive Rekonstruktion seiner Implikate zueigen gemacht werden. Solche späteren Lernerfolge stellen ein wesentliches Moment individueller Lernbiographien dar.

Von den Formen reflexiver und intuitiver Rekonstruktionsprozesse unterscheidet sich die kognitive Rekonstruktion in der Quelle des Wissens, die bei der kognitiven Rekonstruktion ausschließlich im Schulfach und seinen systematischen Explikationen besteht. Reflexive und intuitive Rekonstruktionen hingegen schöpfen aus den lebensweltlichen und subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen und Denkprozessen der Schüler selbst. Sie bedürfen eher einer nachträglichen (retrospektiven), wiederum *kognitiv rekonstruierenden Explikation*, während die fachlichen Explikationen einer entweder im Schulunterricht selbst stattfindenden oder späteren (prospektiven), außerschulischen *intuitiven Rekonstruktion der Implikate* bedürfen.

Lernen als intuitive Rekonstruktion meint also die nachholende Anschauung zum expliziten Wissen eines Faches. Mit ‚Anschauung‘ sind hier die materiale und die soziale Dimension des Könnens und des Umgangs gemeint. Eine solche nachholende, im Sinne Husserls *erfüllende* Anschauung muß prospektiv schon im Unterricht angebahnt werden; sie kann dann durchaus im Unterricht auch schon zur Erfüllung kommen. Ebenso ist es aber möglich, daß die Erfüllung zunächst ausbleibt und das Unterrichtsziel vom Schüler lediglich reproduziert wird. Aber auch bei einer bloßen kognitiven Reproduktion besteht die Möglichkeit, den vollen Bedeutungsgehalt des Unterrichts außerhalb des Unterrichts – innerhalb der Lebenswelt des Lernsubjekts – im Sinne von Aha-Erlebnissen: „So war das also gemeint ...“ bzw. „So geht das also ...“ nachzuholen. Reflexive und intuitive Rekonstruktionsprozesse bilden deshalb immer eine Einheit aus fremd- und selbstinitiierten, aus *re-produzierenden* und *re-konstruierenden* Lernprozessen.

Wenn wir davon ausgehen, daß schulisches Lernen entsprechend dem Lebensalter der Schüler zunehmend fachliches Lernen ist, dann besteht es immer *auch* aus solchen auf einer fachlich tradierten Wissensbasis aufbauenden, dreifach dimensionierten Vermittlungsschritten, die wegen ihres ausschließlich auf das *Lernen*, also auf subjektive Geltung zielenden Prinzips nicht mit der analogen, auf intersubjektive Geltung Anspruch erhebenden Dimensionierung von Bildung verwechselt werden dürfen. Im Lernen geht es nie nur um eine kognitive Reproduk-

tion, d.h. um eine im Allgemeinen bleibende Übernahme dieses Wissens, – sondern vielmehr um nachholende, gleichermaßen prospektiv wie retrospektiv auf Selbsthabe abzielende Anschauung. Insofern auch Bildung sich nur in dieser subjektiven Selbsthabe realisiert, ist Lernen ihre notwendige Realisierungsform.

Lernen als integrales Moment von Weltkonstitution					
Lernen als Konstitution von Welt	Lernen in der Welt (Bildung)				
	Lebenswelt	Schulunterricht			
		Reproduktion & Rekonstruktion			
primordiales Subjekt und Kinästhetik (Horizonte bzw. Sphären als Präfigurationen von Schulfächern): unbelebte und belebte Natur, Kultur, Fremdwelt	intersubjektive Konstruktion und Rekonstruktion weltlicher Gegebenheiten	kogn. Reproduktion	kogn. Rekonstruktion	reflexive Rekonstruktion	intuitive Rekonstruktion
		von Wissen		von Vorwissen	von Anschauung

Grundformen des Lernens im Schulunterricht

kognitive Rekonstruktion		reflexive Rekonstruktion		intuitive Rekonstruktion	
geordnetes Fachwissen		subjektive Denk-, Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse			
(Notwendigkeit der <i>intuitiven</i> Rekonstruktion von Implikaten*)		(Notwendigkeit der <i>kognitiven</i> Rekonstruktion von Intuitionen)		nachholende Anschauung (Können/Umgang) zu im Unterricht bloß reproduktiv erworbenem (Fach-)Wissen	
Ineinander von:		nachholendes (Fach-)Wissen zu deduktiv erschließbarem bzw. lebensweltlich erworbenem Können/Umgang			
Explication	Implikation				
kognitive Reproduktion		als platonische Anamnese (Abbild/Urbild)	als Archäologie lebensweltlicher Sedimentationen		

* Horizonte: daß eine Explication etwas ‚mpliziert‘, soll heißen, daß jeder Gegenstand vielfach verschachtelte Horizonte hat. Anschauungen und Horizonte bzw. Intuitionen und Implikationen bilden ein Korrelatverhältnis (Bewußtsein/Gegenstand)

Grundformen des Lernens bezogen auf Formen des Unterrichtsziels

Formen der Rekonstruktion des Lehr-Gegenstds.	prospektive Rekonstruktion	retrospektive Rek. (intersubjektiv geteilte Meinungen/Vorurteile)	retrospektive Rek. (eigene Erfahrungen)
Formen der Rekonstruktion des Lern-Gegenstds.	kognitive Rekonstruktion	kognitive Rekonstruktion	kognitive Rekonstruktion
		reflexive Rekonstruktion	reflexive Rekonstruktion
	intuitive Rekonstruktion		

Zum Abschluß dieses ersten lehr-/lerntheoretischen Vorgriffs fassen wir in der obenstehenden Tabelle die bisherigen Begriffe noch einmal in drei Tabellen zum

Lernen als integralem Moment der Weltkonstitution, zu den drei Grundformen des Lernens im Schulunterricht und bezogen auf prospektive und retrospektive Unterrichtsziele zusammen.

2.1.3 Seinsbereiche (Regionen) als Horizonte möglicher Gegenstandswahrnehmung

Neben dem Bedürfnis nach Evidenz beinhaltet Lernen als appetitiver Modus des ‚Bewußtseins von etwas‘ eine *Struktur* – Husserl spricht von „Strukturscheidung“¹²⁰⁾ – unterschiedlicher Weisen von Evidenz.¹²¹⁾ Diese Struktur beinhaltet formalontologische und materialontologische Bestimmungen aller möglichen Gegenstände unseres Bewußtseins, d.h. der Welt. Die formalontologischen Bestimmungen definieren die Form eines Gegenstandes überhaupt, in welcher materiellen Differenzierung auch immer. Sie besagen letztendlich nichts anderes, als daß jeder intentionale Gegenstand als „identische Einheit“ unterschiedlichster Bewußtseinszustände auftreten können muß. Egal also, ob wir über den Videorecorder als technisches Medium philosophieren, ob wir uns als Fachmann seinen technischen Daten zuwenden, um eine Funktionsstörung finden und beheben zu können, ob wir ihn als Mittel der Unterrichtsgestaltung einsetzen oder uns nur dem Genuß eines unterhaltsamen Films hingeben: das Gerät, das ‚Ding‘, bleibt stets dasselbe.

Die materialontologischen Bestimmungen ordnen einen Gegenstand einem bestimmten Wahrnehmungs- bzw. Erlebnisbereich zu, der den ‚Horizont‘ bildet, vor dessen Hintergrund er uns als dieser bestimmte erst zum Gegenstand werden kann. Alle Gegenstände sind mit solchen Horizonten umgeben, innerhalb deren wir sie überhaupt erst wahrnehmen können. Und mit jedem neuen Gegenstand eröffnen sich mir wiederum neue Horizonte bzw. neue mögliche Gegenstände. Ich modifiziere meine Erwartungshaltung, so daß sich meine bisherige Welt um neue Horizonte erweitert.

Aufgrund der materialontologischen Rahmenbedingungen geschieht dies nicht beliebig. Hierbei können wir z.B. an die wissenschaftlichen Disziplinen denken,

¹²⁰⁾ Husserl 1987, S.64

¹²¹⁾ vgl. ebenda, S.65: „Wirklich seiender Gegenstand indiziert innerhalb dieser Mannigfaltigkeit (von wirklichen und möglichen Bewußtseinsformen – DZ) ein Sondersystem, das System auf ihn bezogener Evidenzen, derart synthetisch zusammengehörig, daß sie sich zu einer, wenn auch vielleicht unendlichen Totalevidenz zusammenschließen.“

an den Systemzusammenhang von Wissenschaft. Ich kann bestimmte Erfahrungen – z.B. das Beobachten eines Vogels oder auch den o.g. defekten Videorecorder – nicht beliebigen Erfahrungszusammenhängen zuordnen. Den defekten Videorecorder werde ich nicht zum Arzt bringen, und um etwas über den Vogel zu ‚erfahren‘, werde ich nicht bei einem Softwarespezialisten nachfragen.

Diese Bestimmung von Welt als gegliederte, dennoch „unendliche Totalevidenz“¹²²⁾ sagt auch etwas über die Möglichkeit von Lernen aus. Ich kann letztlich nur lernen, weil ich von der Möglichkeit neuer Horizonte *weiß*. Und ich weiß von möglichen neuen Horizonten nur, weil mein Bewußtsein als ‚Bewußtsein von etwas‘ seine Gegenstände, die es *hat* – also als evidente –, gliedert: d.h. eben Horizonte zuordnet! Aufgrund zunehmend „bleibender Gliederung“ vermag ich die Welt aufzuteilen in „bekannte, oder nur antizipiert *als kennenzulernende*“ Gegenstände (Hervorhebung – DZ)!¹²³⁾

Wenn also, wie Husserl sagt, „alle empirischen“ – und ‚empirisch‘ heißt hier ‚alle sachhaltigen‘, also auch einschließlich den Geisteswissenschaften – „Wissenschaften sich gründen müssen auf ihnen zugehörige regionale Ontologien“, die den historischen Strukturentscheidungen¹²⁴⁾ für die gegebenen universitären Disziplinen letztlich zugrundeliegen, so ergibt sich daraus die „Idee einer Aufgabe: Im Umkreise unserer individuellen Anschauungen, die obersten Gattungen von Konkretionen zu bestimmen, und auf diese Weise eine Austeilung eines anschaulichen individuellen Seins nach Seinsregionen zu vollziehen, deren jede eine prinzipiell, weil aus radikalsten Wesensgründen unterschiedene eidetische und empirische

¹²²⁾ ebenda, S.64

¹²³⁾ vgl. ebenda, S.69: „Ich habe als Ego eine fortwährend für-mich-seiende Umwelt, in ihr Gegenstände als für mich seiende, nämlich schon in bleibender Gliederung für mich als bekannte, oder nur antizipiert als kennenzulernende“ – und ebenda, S.70: „Diese meine Aktivität der Seinssetzung und Seinsauslegung stiftet eine Habitualität meines Ich, vermöge deren mir nun dieser Gegenstand als der seiner Bestimmungen bleibend zueigen ist. Solche bleibenden Erwerbe konstituieren meine jeweilige bekannte Umwelt mit ihrem Horizont unbekannter Gegenstände, das ist noch zu erwerbender, im voraus antizipiert mit dieser formalen Gegenstandsstruktur.“ – und ebenda, S.82: „Alles Bekannte verweist auf ein ursprüngliches Kennenlernen; was wir unbekannt nennen, hat doch eine Strukturform der Bekanntheit, die Form Gegenstand, des näheren die Form Raumd Ding, Kulturobjekt, Werkzeug usw.“

¹²⁴⁾ siehe Anmerkung 120

Wissenschaft (bzw. Wissenschaftsgruppe) bezeichnet. “¹²⁵⁾

Die eidetischen Wissenschaften bzw. Wesenswissenschaften interessieren sich nicht für die Realität ihrer Gegenstände, wie die empirischen Wissenschaften: „... in ihnen kann keine Erfahrung als Erfahrung, d.i. als Wirklichkeit, als Dasein erfassendes, bzw. setzendes Bewußtsein, die Funktion der Begründung übernehmen.“¹²⁶⁾ Wesenswissenschaften beschreiben die prinzipiellen Bedingungen, unter denen Gegenstände ihres Bereichs empirisch vorkommen können. Als Beispiel einer solchen Wesenswissenschaft für die Naturwissenschaft bezieht sich Husserl immer gerne auf die Geometrie.

Eine bleibende Gliederung der Welt hat Husserl hinsichtlich dreier Regionen vorgezeichnet: die Welt a) als materiale und b) als animalische Natur und c) als geistig-personale Welt. Nicht von ungefähr ähneln sie jenen schon beschriebenen Sphären, als das subjektive Bewußtsein orientierende Horizonte (siehe Abschnitte 2.1.1 und 2.1.5), selbst ebenfalls Horizonte der Zuordnung aller möglichen vorkommenden Gegenstände bildend. Wir haben es hier wieder mit einem Korrelatphänomen zu tun, wo dem gestuften System bewußtseinsorientierender Sphären ein gegliedertes System des Wissens entspricht.

Diesen Regionen lassen sich in eidetischen Variationen die Wesensbestimmungen von allen in der Welt vorkommenden Gegenständen zuordnen. Die eidetische Reduktion besteht letztlich genau in dieser materialen Zuordnung alles Gegenständlichen, dessen formalontologische Voraussetzung, als individueller Gegenstand wahrgenommen und identifiziert werden zu können, für alle Regionen gleichermaßen gilt. Diese formalontologische Bestimmung der Identität verbesondert sich im idealtypischen, materialontologisch innerhalb eines vorgegebenen, sinnhaft gegliederten Rahmens – unterhalb der drei genannten, ihn vorstrukturierenden Seinsbereiche – variierenden Wesen des einzelnen Gegenstandes.

Wesensbestimmungen der materialen Region bestehen in der Identität des **Dings**, das als verharrend, substantiell (Kausalität) und schematisierbar – bzw. als Wahrnehmungsphänomen: ‚abschattbar‘, also mit Vorder- und Rückseite auftretend – gekennzeichnet ist. Diese Wesensbestimmungen zusammengefaßt machen die Transzendenz des Gegenstandes aus. Wesensbestimmungen der animalischen Region

¹²⁵⁾ Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Tübingen, 4/1980 (Ideen I), S.32

¹²⁶⁾ ebenda, S.16

bestehen in der Veränderlichkeit des **Seelischen** als Bewußtseinsstrom: er ist immanent, veränderlich, fließend, unzerstückbar und nicht kausal determiniert, sondern motiviert. Diese beiden Regionen bestimmen gleichermaßen die Dingwahrnehmung in der primordialen Sphäre des Monaden-Ego – hier immanent-transzendent – und in der objektiven Sphäre des Monadenalls – hier objektiv transzendent und als solche Naturwissenschaft und Psychologie begründend. Wesensbestimmungen der geistig-personalen Welt bestehen in der Intersubjektivität und in der Teilhabe an einer gemeinsamen Umwelt, wobei das eigene Ich und das Ich der anderen als **Person** erlebt und wahrgenommen wird. Die Gegenstände der geistig-personalen Welt sind Thema der Geisteswissenschaften.

Das Gesamt dieser materialontologischen Variationen, also der idealtypisch rekonstruierten Gegenstandsbestimmungen, entspricht demnach in etwa dem disziplinär organisierten universitären Wissenskanon.¹²⁷⁾ – Nur ‚in etwa‘: denn die wissenschaftlichen Disziplinen strukturieren sich auch entsprechend den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen und können auch gegebenenfalls neu ausdifferenziert und organisiert werden. Hier unterscheidet sich der „Streit der Fakultäten“ nicht von regelmäßig vorgenommenen Lehrplanrevisionen. Dennoch ermöglicht eine eidetische Reduktion von Welt auf idealtypische Wesenszusammenhänge die Skizzierung eines gegliederten Totalhorizontes, innerhalb dessen alle möglichen Gegenstände mit Notwendigkeit aufeinander verweisen.

¹²⁷⁾ ebenda, S.19: „Wir nehmen dabei an, daß im regionalen Wesen, bzw. in den verschiedenen es komponierenden Gattungen so reichhaltige und vielverzweigte Erkenntnisse gründen, daß es sich hinsichtlich ihrer systematischen Entfaltung überhaupt lohnt, von einer Wissenschaft zu sprechen, bzw. von einem ganzen Komplex ontologischer Disziplinen, den einzelnen Gattungskomponenten der Region entsprechend. ... Demnach wird also jede sich dem Umfange einer Region einordnende empirische Wissenschaft, wie auf die formalen, so auf die regionalen ontologischen Disziplinen wesentlich bezogen sein. ... Jede Tatsachenwissenschaft (Erfahrungswissenschaft) hat wesentliche theoretische Fundamente in eidetischen Ontologien. Denn es ist (falls die gemachte Annahme zutrifft) ganz selbstverständlich, daß der reiche Bestand an Erkenntnissen, die sich in reiner, u n b e d i n g t gültiger Weise auf alle möglichen Gegenstände der Region beziehen – sofern sie teils zur leeren Form von Gegenständlichkeit überhaupt gehören, teils zum Eidos der Region, welches gleichsam eine n o t w e n d i g e m a t e r i a l e Form aller regionalen Gegenstände darstellt – für die Erforschung der empirischen Fakta nicht bedeutungslos sein kann. In dieser Art entspricht z.B. allen naturwissenschaftlichen Disziplinen die eidetische Wissenschaft von der physischen Natur überhaupt (die O n t o l o g i e d e r N a t u r), sofern der faktischen Natur ein rein faßbares Eidos, das ‚Wesen‘ N a t u r überhaupt mit einer unendlichen Fülle darin beschlossener Wesensverhalte entspricht.“

Man kann also den drei Regionen zunächst die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften zuordnen, muß dann aber mit Husserl dieser traditionellen, sich auf die materialen und die geistig-personalen Gegenstände beziehenden Zweiteilung noch einen dritten, sich auf die animalisch-seelischen Gegenstände beziehenden Disziplinbereich hinzufügen, eine gleichermaßen ‚biologische‘ und ‚humane‘ Psychologie, die sich den Lebensäußerungen unterhalb der geistig-personalen Schwelle widmet.¹²⁸⁾

Husserl hat diese ontologischen Disziplinen nicht endgültig spezifiziert und systematisiert,¹²⁹⁾ bzw. er hat sie, soweit er die ontologischen Disziplinen mit den eidetischen wie z.B. der Geometrie gleichsetzt, nur skizzenhaft hinsichtlich der materialen Natur als Subsumptionslogik eines Mathematisierungsideals vorgestellt.¹³⁰⁾ Und auch hier dominiert das Interesse an einer reinen, formal orientierten Ontologie.¹³¹⁾ Eine Verbindung formaler und materialer Ontologien in Form von sich auf verschiedenen Stufen vollziehenden, gegliederten Verbesonderungen von Gegenständen und ihres regionalen Wesens – also als „Ontologie der Individuation“ – „zu einer universalen Ontologie“ steht immer noch aus.¹³²⁾

¹²⁸⁾ vgl. ebenda, S.8

¹²⁹⁾ Erst im Nachlaß herausgegebene Schriften widmen sich wieder intensiver dem Thema einer materialontologischen Ausdifferenzierung der Regionen. Letztlich dominiert aber Husserls Interesse an der Konstitutionsproblematik vor seinem Interesse an einer „systematisch strenge(n) Begründung“ „absoluter Erkenntnis“. (vgl. Marly Biemle, in: Ideen II, S.XIVf.)

¹³⁰⁾ vgl. Ideen I, S.17f.

¹³¹⁾ vgl. Dieter Lohmar: „Die formale Ontologie denkt ihre Gegenstände in formaler Allgemeinheit als ‚beliebig aber fest‘ bleibendes Etwas-überhaupt. Sie kann aber über diese Gegenstände selbst nichts aussagen, sondern nur über die für sie geltenden, leer-formal gedachten Operationsformen und die Ableitungsverhältnisse (Subsumptionslogik! – DZ) zwischen den für diese Gegenstände-überhaupt formulierten Axiomen. Demgegenüber richtet sich die regionale Ontologie gerade auf die sachhaltige Besonderheit der Gegenstände wie z.B. Töne, Bewusstseins-erlebnisse, Naturgegenstände usw. Wegen dieses Ausgangspunktes bei individuellen Gegenständen nennt Husserl die eidetische Untersuchung der regionalen Besonderheiten auch manchmal eine ‚Ontologie der Individuation‘.“ (aus: Edmund Husserls ‚Formale und transzendente Logik‘, Darmstadt 2000, S.11)

¹³²⁾ Husserl selbst muß es sich wohl so vorgestellt haben, daß diese ontologischen Disziplinen eine „Stufenreihe der Generalität und Spezialität“ darstellt, die zwischen den eidetischen Singularitäten zur obersten Gattung gleichermaßen auf- und absteigt. (vgl. Ideen I, S.25f.); eine Verbindung dieser formalen mit den materialen, ‚sachhaltigen‘ Ontologien müßte dann zu einer Systementfaltung eines universalen Apriori führen: „(Das) System des universalen Apriori ist also auch zu bezeichnen als systematische Entfaltung des universalen, im Wesen einer transzendentalen Subjektivität, also auch Intersubjektivität eingeborenen Apriori, oder des

Versucht man an dieser Stelle weiterzudenken, so ist klar, daß sich eine universell gültige Ausdifferenzierung ontologischer Disziplinen im Erleben des intentionalen Bewußtseins wiederfinden muß, als ihr Korrelat, z.B. in der Form eines Bedürfnisses nach ‚Sinn‘. Husserl selbst hat dieses Problem als eines der seelischen Natur diagnostiziert, als er festhält, daß „die einzeln herausgehobenen Erlebnisse in dieser Hinsicht ‚Zustände‘ der vollen Seele nur sind, sofern sie sich dem Gesamtbewußtsein einordnen und in ihrem Gesamtzusammenhang Durchgangspunkt für besondere Linien der Bekundung sind.“¹³³⁾ Aus diesem Bedürfnis, Einzelzustände der Seele, einzelne Erlebnisse also, immer wieder neu ein- und zuzuordnen, ergibt sich, daß das Seelenleben „nach Wesensnotwendigkeit ein Fluß“¹³⁴⁾ ist: „Zum Wesen der Seele gehört eine kontinuierliche Neubildung oder Umbildung von Dispositionen unter den bekannten Titeln Assoziation, Gewohnheit, Gedächtnis, auch motivierte Sinnesänderung, motivierte Änderung von Überzeugungen, von Gefühlsrichtungen (Dispositionen für Gefühlsstellungnahmen oder entsprechende Enthaltungen), von Willensrichtungen, die sicher dem Sinne der Auffassung gemäß auf eine bloße Assoziation nicht reduzierbar sind.“¹³⁵⁾

An diesem Bewußtseins- bzw. *Seelen*bedürfnis nach einem „Gesamtzusammenhang“ in „Form allverknüpfender und in jeder Einzelheit insonderheit waltender Motivation“¹³⁶⁾ muß ein bildungstheoretisch gehaltvoller Lernbegriff anset-

universalen Logos alles erdenklichen Seins. Wieder dasselbe besagt, die systematisch voll entwickelte transzendente Phänomenologie wäre *eo ipso* die wahre und echte universale Ontologie; aber nicht bloß eine leer formale, sondern zugleich eine solche, die alle regionalen Seinsmöglichkeiten in sich schlosse, und nach allen zu ihnen gehörigen Korrelationen.“ (aus: Husserl 1987, S.159)

¹³³ Ideen II, S.133; vgl. hierzu auch Husserl 1987, S.66f.: „Schon durch die vorbereitenden und zum Sinn der Aufgabe emporleitenden Analysen wird es klar, daß das transzendente Ego (in der psychologischen Parallele die Seele) nur ist, was es ist, in bezug auf intentionale Gegenständlichkeiten. Dazu gehören aber für das Ego auch notwendig seiende Gegenstände, und für es als weltbezogenes nicht nur die Gegenstände in seiner adäquat zu bewährenden immanenten Zeitsphäre, sondern auch die nur in der inadäquaten, in nur präsuntiver äußerer Erfahrung in der Einstimmigkeit ihres Verlaufs als seiend ausgewiesenen Weltobjekte. Es ist also Wesenseigenheit des Ego, immerfort Systeme und Einstimmigkeitssysteme der Intentionalität teils in sich ablaufend zu haben, teils durch vorzeichnende Horizonte als feste Potentialitäten zur Enthüllung verfügbar zu haben.“

¹³⁴ ebenda

¹³⁵ ebenda, S.136

¹³⁶ Husserl 1987, S.77

zen. Es darf aus der erkenntnistheoretisch desperaten Situation einer fehlenden Wissenschaftssystematik keine Entschuldigung gewonnen werden für den Verzicht auf eine entsprechende bildungstheoretisch gehaltvolle Antizipation von Sinn. Der Begriff des *exemplarischen Lernens* hat hierin seine bildungsanthropologische Notwendigkeit. Im genuin pädagogischen Interesse kann es hierbei nur um das Exemplarische *für das Bildungssubjekt* gehen, von dessen subjektiver Perspektive aus sich die Welt als Ganzheit konstituiert, zwar als durchaus objektiv-transzendentes Gebilde, dessen ‚objektive‘ Systematik als Totalität jedoch bloße Metaphysik bleibt. Die Welt ‚realisiert‘ sich als Totalität letztlich nur über das je individuelle Erkenntnishandeln eines subjektiven Bewußtseins. Allererst in *dieser* Hinsicht interessiert Husserl hier: nicht das eidetisch variierende Bewußtsein als solches mit seinem ontologischen Ehrgeiz, sondern als alltägliches ‚Seelen‘-Bedürfnis.

So wie sich ein eidetisch variierendes Bewußtsein immer intentional als auf ein Sinn Ganzes gerichtet erfährt, muß sich auch das alltägliche, in dieser Hinsicht ‚un-aufmerksame‘ Bewußtsein schon als ‚gerichtet‘ erleben können, um von hierher die eidetische Blickwendung zu motivieren. Etwas Ähnliches beschreibt Fritz Kanning am Beispiel eines komplexen Wahrnehmungserlebnisses beim Besuch einer Kathedrale.¹³⁷⁾ Und wiederum in einem ähnlichen Sinne beinhalten alle unsere cogitationes ‚Urstiftungen‘ (vgl. Tabelle 1), d.h. Ursprungserlebnisse, wie z.B. das Verliebtsein, das möglicherweise in eine Ehe mündet, zu der sich die Liebenden das Hochzeitsversprechen geben, daß die ganze, nun gemeinsam geteilte Lebenszeit in gewisser Weise ‚erfüllen‘ soll, was das Stiftungserlebnis nur prätendieren konnte.

Letztlich kann man sogar sagen, daß eine systematisch variierende Eidetik letztendlich nur aus der phänomenologischen Rekonstruktion des Sinnüberschusses von

¹³⁷⁾ vgl. Fritz Kanning: „... daß es sich in der von der Phänomenologie geforderten Methode um ein Denken handelt, dem eine ganz eigene ideelle Verwobenheit, eine Bezogenheit des konkreten hier und jetzt gegebenen Wahrnehmungserlebnisses auf ein charakteristisches Sinn Ganzes eignet, das daher eine eigene gestaltende geistige Energie in sich schließt.“ (in: ders., Strukturwissenschaftliche Pädagogik. Untersuchungen zur Wendung der pädagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis, Heidelberg 1953, S.63) – Zum Beispiel der norddeutschen Backsteingotik, deren sich Kanning bedient, um die schrittweise Entfaltung des Sinn Ganzes eines Wahrnehmungserlebnisses zu verdeutlichen, vergleiche auch Husserl selbst: „In einem Blick erfasse ich die Schönheit einer alten Gotik, die ich voll nur erfasse im durchlaufenden Wertnehmen (‚Wertnehmung‘ als Analogon zu ‚Wahrnehmung‘ – DZ), mit entsprechend doxischer Wendung vollere Wertanschauung liefernd.“ (in: Ideen II, S.10)

Wahrnehmungserlebnissen hervorgehen kann, – wie alle, auch die höchsten Bewußtseinsleistungen aus der einseitig fundierenden Schicht der Wahrnehmung von Dingen hervorgehen.¹³⁸⁾ Diese Wahrnehmungserlebnisse versehen das Bewußtsein mit Motiven, die es über das einzelne Wahrnehmungserlebnis hinaustreiben.¹³⁹⁾

¹³⁸ Klaus Held spricht in bezug auf Wahrnehmung von einem „Fundierungsverhältnis‘ einseitiger Art“; die „Wahrnehmung von Dingen im Raume“ ist bei Husserl „als Urbeispiel intentionalen Erlebens anzusehen (...), weil sie in allen anderen Erlebnisarten vorausgesetzt“ wird. (vgl. Einleitung zu: Edmund Husserl, Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II, hrsg.v. Klaus Held, Stuttgart 1986, S.12) Nach Dieter Lohmar soll in Husserls „Erfahrung und Urteil“ „die genetische Zurückführung der höchststufigen Leistungen des Denkens auf ihre Fundierung in den Akten geleistet werden, die auf konkret Individuelles gerichtet sind.“ (Lohmar 2000, S.7f.) Entsprechend der Husserlschen „These des Seinsvorzuges der realen vor den idealen Gegenständen“ müßten die „Evidenzen idealer Gegenstände“ immer auf „Evidenzen der Erfahrung individueller Gegenstände“ – ungeachtet des unaufhebbaren prinzipiellen Unterschiedes zwischen ihnen – zurückgeführt werden können. Der Weltbezug darf nicht verloren gehen. (vgl. ebenda, S.124f.) – Vgl. auch Husserl: „Der eidetische Umfang der Region befaßt die ideale Gesamtheit konkret vereinheitlichter Komplexe von Differenzen dieser (obersten – DZ) Gattungen, der individuelle Umfang die ideale Gesamtheit möglicher Individuen solcher konkreter Wesen.“ (Ideen I, S.31) Und: „(D)as Individuum ist der reinlogisch geforderte Urgegenstand, das logisch Absolute, auf das alle logischen Abwandlungen zurückweisen.“ (ebenda, S.29) Und: „Ein Dies-da, dessen sachhaltiges Wesen ein Konkretum ist, heißt ein I n d i v i d u u m .“ (ebenda)

Hinsichtlich des „pädagogischen Primat(s) der Praxis vor der Theorie“ spricht übrigens Gößling vom „Vorrang der bewahrenden vor der sich wissenden Selbstbeziehung“: „Geht das sich bewahrende Selbst als praktische, von Mitwissen begleitete Leistung dem reflektierenden beziehungsweise dem reflektierten Sich-Wissen voraus, dann gilt es einmal, das Modell des erkennenden, sich selbst durchsichtig werdenden Subjekts zu relativieren, zum anderen aber die erziehungswissenschaftliche Vermittlungsfigur von Theorie als Rekonstruktion der in letzter beziehungsweise ihrem Begriff je schon enthaltenen Implikationen von und Ansprüche an Theorie auszulegen.“ (Hans Jürgen Gößling, Subjektwerden: Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie, Weinheim 1993, S.106) Die „Konstitutionslogik von Selbstverhältnissen“ geht also ebenfalls eine einseitig fundierende „Instanz“ aus, „die sich gegen die Idealisierung des Zeichensinns und der Konsenswahrheit sperrt, ihr Widerstand entgegensetzt“ (ebenda, S.104). – Hinzuweisen ist hier allerdings auf die subtile Differenz in der Rede von „Selbstverhältnissen“, da wir hier mit Husserl das subjektive Bewußtsein nicht in erster Linie als Selbstverhältnis definieren, sondern als *Intentionalität*, d.h. auf Anderes gerichtetes *Fremdverhältnis*, das erst über dieses Sich-Richten auf Anderes dazu in die Lage versetzt wird, sich auf sich selbst zu richten. Diese Bewegung ist von Anfang an getragen und vermittelt in der apodiktischen Evidenz, *daß ich wahrnehme!*

¹³⁹ vgl. hierzu auch Christian Rittelmeyer, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002, S.58: „Noch vor aller Reflexion der Welt ist der Mensch durch die spezielle Organisation seines Leibes auch in einer besonderen Weise im Milieu der Welt engagiert, mit einem Engagement, das durch Sinnesdaten gleichsam aufgerufen wird. So scheint nasser Sand eine Art

Ein solches alltägliches bzw. lebensweltliches Bedürfnis nach Sinn beinhaltet natürlich keine apodiktische Subsumtionsstruktur einer „mathesis universalis“, wie sie Husserl für die Wesenswissenschaften anstrebt. Sie beinhaltet vielmehr ein lebensgeschichtlich variables System „relativer Evidenzen“¹⁴⁰⁾, die nun das ausdrückliche Thema einer entsprechenden Bildungsforschung sind. Dieser kann es keineswegs um eine vielleicht unerreichbare, statische, universell gültige Totalevidenz gehen,¹⁴¹⁾ sondern um die Frage nach dem anthropologischen und historischen Status von ad-hoc-Bildungen von ‚Systemen‘ relativer Evidenz, deren sich das alltägliche Bewußtsein bedient, um seinem Bedürfnis nach Sinn Ganzheit zu genügen.

Hinsichtlich der ad-hoc-Bildungen von Systemen relativer Evidenzen erhält der Konstitutionsbegriff in seinem genetischen Aspekt eine existentielle Färbung. Existenz und Sinn verbinden sich zu einer neuen Dimension endlicher Humanität mit ihren Formen anamnetischer Solidarität angesichts von Leid und Tod. Deshalb ist es wichtig, die Begriffe der Konstitution und der Existenz definitorisch auseinanderzuhalten, so daß man nicht in Versuchung gerät, dem einen Begriff vorzu-

Aufforderungscharakter zum Formen und Bauen, also zu haptischen Tätigkeiten zu haben; am Wege liegende Baumstämme ziehen manche Menschen fast magisch an, darauf zu balancieren, etc. Es gibt eine ‚Intentionalität des Leibes‘, die gedankliche sinnstiftende Tätigkeit erst möglich macht und sie konturiert.“ – Allerdings geht Rittelmeyer in seinem eigenen ‚Engagement‘ bei der „Skizzierung eines *Modells pädagogisch-anthropologischer Forschung*“ (ebenda, S.13) zu undifferenziert zu Werke, wenn er trotz seiner vorsichtig distanzierenden Hinweise auf den begrenzten Erkenntniswert seiner „vorerst“ nur „spekulative(n) Interpretationen biologischer Daten“ (ebenda, S.12) solche systemtheoretisch orientierten pädagogischen Modeströmungen wie die Evolutionstheorien von Alfred K. Tremml ‚heuristisch‘ aufgreift und diskutiert. (vgl. ebenda, S.174) Denn trotz Rittelmeyers methodologischer Bedenken hinsichtlich verhaltensgenetischer Schlußfolgerungen (ebenda, S.174, 189f.), bleibt die Problematik eines drohenden ästhetisch-moralischen Kurzschlusses bei der Suche nach „morphologischen und psychischen Korrespondenzen“ (ebenda, S.47) unberücksichtigt: man denke hierbei nur an die Physiognomiken eines Lombroso, Lavater oder Petersens, die Charaktereigenschaften aus dem äußeren, physiognomischen Erscheinungsbild eines Menschen ablesen wollten. Man könnte aus Ergebnissen der von Rittelmeyer beschriebenen pädagogisch-anthropologischen Forschung auch den verfänglichen Schluß ziehen, man könne dem Menschen über die Leibes-Erziehung auch bestimmte Tugenden anerkennen.

¹⁴⁰⁾ vgl. Husserl 1987, S.13

¹⁴¹⁾ über die Problematik der positiven Evidenz als „Normalfall“ in Husserls Phänomenologie siehe auch Günther Buck, 3/1989, S.76f. Bucks Ansatz am Lernbegriff führt zu einer Umkehr der Bewertung positiver und negativer Erfahrung: nur die negative Erfahrung führt zu wirklichem Lernen, während die positive lediglich das bestätigt, was man ohnehin schon weiß, – was in letzter Konsequenz zur Lernunfähigkeit führt.

werfen, daß er das nicht zu leisten vermag, was doch in den Zuständigkeitsbereich des anderen Begriffes gehört. Janssen weist in seinem Husserl-Artikel auf eine entsprechende Kritik Merleau-Pontys an Husserl hin, in der die notwendige Ambivalenz des Existenzbegriffs gegen die transzendente Logik des Konstitutionsbegriffs ausgespielt wird.¹⁴²⁾

Wir können also Lernen und Bildung als zwei verschiedene Phänomenbereiche folgendermaßen unterscheiden: Schon in Kapitel 2.1.2.1 wiesen wir darauf hin, daß wir es beim ersten vor allem mit einem anthropologischen, beim zweiten vor allem mit einem historischen Phänomen zu tun haben und daß Lernen demnach auf der Möglichkeit von *Selbstgewißheit*, d.h. auf der Möglichkeit der Rückführung von situativen Ungewißheiten auf eine erste, absolute Evidenz beruht. Bildung hingegen ist eine historische Notwendigkeit: sie ist die Antwort auf das Problem der Entfremdung des Einzelnen von der Natur und der Gemeinschaft und seiner daraus hervorgehenden Individualisierung. Somit zielt Bildung nicht auf Selbstgewißheit, wie das Lernen, sondern auf *Selbstvergewisserung*, und sie ist kein subjektiv isolierbares, sondern ein intersubjektiv vermitteltes Phänomen: sie ist wesentlich ko-existentiell und konstituiert die soziale, spezifisch *moderne* Welt der gesellschaftlichen Vermitteltheit und der inneren Gebrochenheit des individuellen Menschen.

Husserl hält an einem entscheidenden Unterschied zwischen einem ontologischen und einem phänomenologischen Vorgehen fest, der zwar durch eine einfache „Blickwendung“, durch eine „Änderung der Einstellung und der Erfassungsrichtung“¹⁴³⁾ jederzeit in beide Richtungen überschritten werden kann, aber dennoch beinhaltet, daß es eines ist, sich mit dem Bewußtseinskorrelat ‚Ding‘¹⁴⁴⁾ zu befassen, und ein anderes, sich dem Wesen eines Dinges zuzuwenden. Das eine ist eine phänomenologische, das andere eine ontologische Vorgehensweise. Das eidetisch variierende Bewußtsein stellt also in einem Falle Erlebniszusammenhänge, im anderen Dingzusammenhänge her. Ist also die Analyse der Anschauung etwas anderes als die Analyse des Seienden als solchen, so Husserl, so brauchen wir dafür auch

¹⁴²⁾ Phänomenologie III, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.7, hrsg.v. Joachim Ritter und Karlfried Gründer, völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Darmstadt 1989, Sp. 503

¹⁴³⁾ Ideen III, S.85

¹⁴⁴⁾ „in Anführungszeichen“ zu setzen, wie Husserl fordert (ebenda)

„einen anderen Terminus“. ¹⁴⁵⁾

Wenn wir es hier unternehmen, Klarheit in bezug auf das Phänomen des Lernens zu schaffen, so nehmen wir demnach weniger eine ontologische als vielmehr eine phänomenologische Blickrichtung ein – nicht auf die Dinge selbst, sondern auf das Dingbewußtsein bzw. Intentionalität (siehe hierzu insbesondere Kapitel 2.1.2 und 2.1.2.1). Den „anderen Terminus“ anstelle von „Wesen“ liefert uns hierbei der Sinnbegriff. Wie schon angedeutet muß der ontologischen Gliederung der Welt nach den Weisen von Gegenständlichkeit eine sinnhafte Gliederung nach den Weisen ihrer Auffassung entsprechen. Sinnhafte Erkenntnis darf nicht einfach eine Angelegenheit der Ontologie sein, der wir uns zuwenden, indem wir uns vom Subjekt sozusagen abwenden. Husserl wird nicht müde, die Fundiertheit jeder objektiven und ontologischen Fragestellung in der transzendental-phänomenologischen Analyse des reinen Ego zu behaupten. Jede Transzendenz, die immanente der primordialen Sphäre und die eigentliche der intersubjektiven Sphäre, wurzelt in den konstitutiven Leistungen der transzendentalen Subjektivität.

In der Hinwendung zum Subjekt und seinem gewissermaßen ‚transzendentalen‘ Bedürfnis, als das wir hier den subjektiven Gewißheitsanspruch in einer Husserlschen Formulierung fassen wollen, finden wir dieses Subjekt nun zwar nicht mehr geradehin auf absolute Erkenntnis, aber sehr wohl auf ein Sinnganzes ausgerichtet, auf das hin es sich als Subjektivität verwirklichen kann. Das Bedürfnis nach Gewißheit muß also in das gewissermaßen ‚höhere‘ Bedürfnis nach Selbstvergewisserung hinein *vermittelt* werden, ohne daß es als solches negiert wird: Bildung muß dem Anspruch nach Rückführbarkeit intersubjektiver Sinnstiftungsprozesse in die Ursprungsgewißheiten naiven In-der-Welt-Seins genügen.

In der Arbeitsteilung zwischen einer Ontologie als „Wesenslehre der Realitäten“ ¹⁴⁶⁾ und der Phänomenologie als Analyse der „Konstitution von Realitäten“ – der Welt als Ineinander von Umwelten bzw. Horizonten – hat Husserl der Phänomenologie einen mehr lebenspraktischen Sinn verliehen. ¹⁴⁷⁾ Hinsichtlich eines wenigstens ersten Wurfs in Richtung auf ein die Wissenschaften orientierendes System bleibt nur Husserls eher resignative Feststellung: „... von einer ausreichenden, vollkommen einsichtigen Begründung sind alle Wissenschaften weit entfernt.

¹⁴⁵⁾ ebenda

¹⁴⁶⁾ vgl. Ideen III, S.97

¹⁴⁷⁾ vgl. ebenda, S.130

Und das schon hinsichtlich der Konzeption der ihre Prädikationen aufbauenden Begriffe.“¹⁴⁸⁾ Diese Ontologisierung des Anspruchs absoluter Erkenntnis verstellt den Blick auf die Notwendigkeiten subjektiver Bildung. Für diese muß nicht in gleicher Weise gelten, was für den gewissermaßen ‚objektiven‘ „Notstand der Vernunft“ gilt.¹⁴⁹⁾ Im Gegenteil ist sie auf ein dem Wissenschaftssystem korrelatives System im Sinne einer subjektiven Teleologie alles Wissens notwendig angewiesen. Ein Ideal sicher auch das, – aber eins, das als regulatives Prinzip die Bildungspraxis immer schon orientiert!¹⁵⁰⁾

2.1.3.1 Zweiter lehr-/lerntheoretischer Vorgriff: Die Schulfachstruktur aus phänomenologischer Perspektive

Aus phänomenologischer Sicht hat deshalb auch eine Schulfachstruktur des Unterrichts einen gut begründeten Sinn. Jedes Lernsubjekt, jede Schülerin und jeder Schüler, braucht einen Gegenstand, den sie bzw. er lernen kann. Ohne Lern-Gegenstand kein Lernen! Jeder Gegenstand wiederum hat seinen Horizont, vor dem er dem Bewußtsein erscheint. Dieser Horizont ermöglicht schon eine erste Einordnung des Lerngegenstandes.¹⁵¹⁾ Lernen ist von Anfang an nicht beliebig: Töne lerne ich nicht über die Nase oder das Auge, und Gerüche lerne ich nicht über das Ohr oder den Tastsinn. Natürlich gibt es Synästhesien, in denen z.B. Geräusche und Lichtempfindungen ineinander übergehen. Und es mag Menschen geben, die Farben riechen können, und wir alle haben gelegentlich Wärme- und Kälteempfindungen beim Ansehen von bestimmten Farben. Grundsätzlich aber ordnet schon

¹⁴⁸⁾ ebenda, S.94; vgl. hierzu auch Husserl 1987, S.76

¹⁴⁹⁾ vgl. Ideen III, S.96

¹⁵⁰⁾ Husserl selbst zur Problematik einer „systematischen und allumspannenden Ordnung“: „Doch wir sagen besser, es handle sich hier um eine unendliche regulative Idee; das in evidenter Antizipation voraussetzende System möglicher Gegenstände als solcher möglichen Bewußtseins sei selbst eine Idee (aber nicht eine Erfindung, nicht ein ‚als ob‘) und gebe praktisch das Prinzip an die Hand, durch beständige Enthüllung nicht nur der Gegenständen des Bewußtseins innerlich eigenen Horizonten, sondern auch der nach außen, auf Wesensformen der Zusammenhänge verweisenden Horizonte, , jede relativ geschlossene konstitutive Theorie mit jeder zu verbinden.“ (Husserl 1987, S.56f.) – Dieses „System möglicher Gegenstände als solcher möglichen Bewußtseins“ ist Fischers System vertikaler Bildungskategorien. (vgl. Kapitel 5.4.5)

¹⁵¹⁾ In der Diskussion des Grundbildungskonzepts der PISA-Studie ist hier von „Modi des Weltzugangs“ die Rede, die die Fächer eines Kerncurriculums organisieren. (vgl. Kapitel 6.2.2.2)

unser lebendiger Leib die Gegenstände, die er wahrnimmt, sinnlichen Bereichen zu.¹⁵²⁾

Edmund Husserl teilt diese Bereiche und Horizonte in Regionen ein, die die fundamentalen Voraussetzungen definieren, unter denen ein Gegenstand überhaupt gegeben sein kann: die materiale Natur, die alle toten bzw. nicht lebendigen Dinge beinhaltet, die animalische Natur, die alle lebendigen Dinge beinhaltet und die geistig-personale Welt, die den Bereich der Kultur und Menschlichkeit beinhaltet. Gäbe es diese grundlegenden Strukturen nicht, innerhalb deren ein Bewußtsein auf seinen Gegenstand aufmerksam werden kann, bliebe dieses Bewußtsein von vornherein leer. Wenn wir die Lerngegenstände, also die Gegenstände, die wir noch nicht kennen, nicht trotzdem – obwohl wir sie noch nicht kennen – schon diesen fundamentalen drei Regionen zuordnen könnten, würden wir überhaupt nicht auf sie aufmerksam werden können; es gäbe sie schlicht und einfach nicht für uns.

Zustände der kindlichen Phantasie oder durch Drogen hervorgerufene Rauschzustände, in denen sich weiße Hasen mit Spielkarten und Toaster sich mit Nußknackern unterhalten, schaffen zunächst mal kein neues Wissen, sondern stellen nur altes Wissen in Frage. Aber um neues Wissen zu ermöglichen, müßten auch weiße Hasen und Spielkarten wieder einem Horizont zugeordnet werden können – und sei es auch nur der letzte, selbst nicht mehr hinterfragbare Horizont, daß sie bei aller Wandelbarkeit eine Identität durchhalten, – daß sie sich nach gewissen, grundsätzlich nachvollziehbaren Regeln verhalten, die wir nur noch nicht verstehen. Wenn wir das akzeptieren, können selbst Spielkarten der Region lebendiger Dinge zugeordnet werden – und sei es auch nur für die kurze Dauer einer Phantasie.

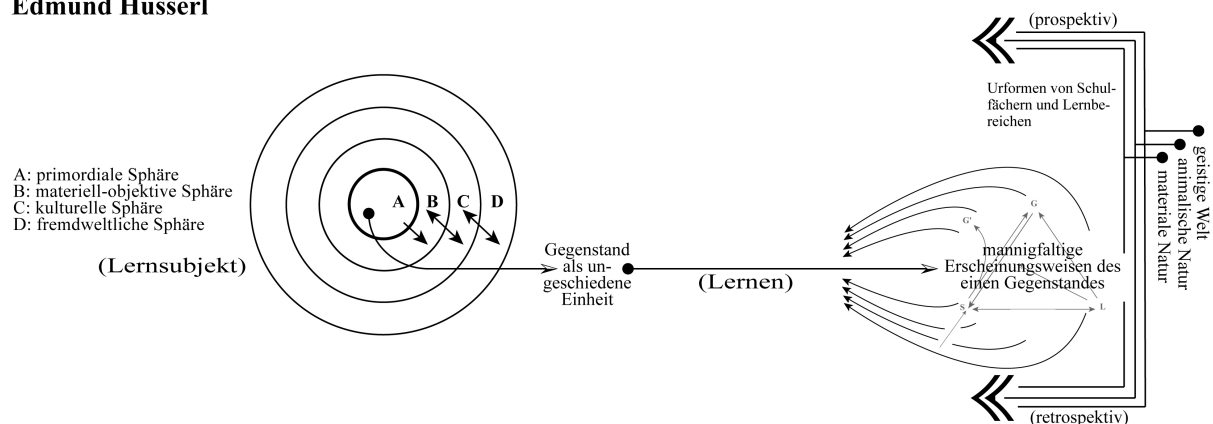
Lernen ist – mit Husserl gesprochen – von seinem ursprünglichsten Impuls her nichts anderes als eine „Tendenz“, „die sich in einem mannigfachen ‚Tun‘ des Ich aus(wirkt). Sie geht darauf, die Erscheinung (Darstellung), die das Ich von dem äußeren Gegenstand hat, in andere und wieder andere ‚Erscheinungen vom selben Objekte‘ überzuführen. Sie bewegt sich in der geschlossenen Mannigfaltigkeit ‚möglicher Erscheinungen‘.“¹⁵³⁾ – Wir können dementsprechend dem Sphärenmodell des Bewußtseins spiegelbildlich ein Sphärenmodell der Welt auf dem Gegenstandspol im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt gegenüberstellen, das in

¹⁵²⁾ Zum „Eigensinn“ biologischer Sinne vergleiche auch Rittelmeyer 2002.

¹⁵³⁾ EU, S.88

Form von Horizonten auf die konzentrisch um das primordiale Ich herum geordneten Sphären zurückverweist. (vgl. Kapitel 2.1.1, 4.3.2.3 und Kapitel 5)

Edmund Husserl



In der obenstehenden Graphik wird folgendes visualisiert:

- Um die Spiegelbildlichkeit des Sphärenmodells und der Lernbereiche hervorzuheben, werden die primordiale (A) und die materiell-objektive (B) Sphäre, obwohl eigentlich deckungsgleich, in eine kleinere und eine größere, die kleinere umwölbende Sphäre auseinandergezogen.
- das *konzentrische* Weltverhältnis des Sphärenmodells, das die Konstitutionsproblematik als einseitiges Fundierungsverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität zum Ausdruck bringt, wird in ein *exzentrisches* Weltverhältnis übersetzt, das den naiven Weltglauben als Korrelatverhältnis von Mensch und Welt auslegt; den Sphären stehen spiegelbildlich Weltbereiche (bzw. Lernbereiche) gegenüber. Dabei repräsentieren die Sphären das Subjektmoment, und die zwiebelartig geschichteten, die Horizonte visualisierenden Pfeile mit den sie umgreifenden Regionen bzw. Lernbereichen repräsentieren das Weltmoment im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt. In allen folgenden Darstellungen wird dieses Modell (vgl. vor allem in Kapitel 5) jeweils leicht modifiziert zugrundegelegt.
- Im Zusammenhang der Auslegung des Korrelatverhältnisses auf die Schulfächer hin, haben wir es hinsichtlich der auf das Lernsubjekt zurückweisenden Pfeile (Horizonte) mit einem vom Lehrer geplanten Unterricht zu tun. Der Gegenstand, der sich im Falle gelingenden Lernens auf die Vielfalt seiner Horizonte hin öffnet (visualisiert durch den zweiten, vom Ge-

genstand ausgehenden Pfeil; die ‚Begegnung‘ mit dem Gegenstand wird vom ersten, aus den Sphären herausführenden Pfeil visualisiert), wird in diesem Fall vom *Lehr-* zum *Lern-*Gegenstand. Der Planungsaspekt wird durch die Andeutung des didaktischen Dreiecks (vgl. Kapitel 2.1.2.1) im Zentrum der auf das Lernsubjekt zurückweisenden Pfeile visualisiert.

Also schon als wahrnehmendes, aufmerkendes Hinsehen ordnet unser Bewußtsein auch schon das Wahrgenommene. Es ist eine natürliche ‚Leistung‘ eines jeden Bewußtseins, die Welt in Bereiche einzuteilen und zu ordnen. Und diese ‚Leistung‘ ist orientiert an den Sachgesetzmäßigkeiten der jeweiligen Gegenstände, mit denen wir zu tun haben. Wenn wir also das natürliche, alltäglich stattfindende Lernen an den Sachgesetzmäßigkeiten von Lerngegenständen orientieren, kommen wir zu einem ersten, nicht-funktionalistischen Leistungsbegriff. Nicht-funktionalistisch, weil er ausschließlich durch das subjektive Interesse am Lerngegenstand *motiviert* ist. Nach Johann Friedrich Herbart ist es überhaupt das Interesse, „dessen Erregung und Leitung die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist“¹⁵⁴; ein Interesse, das „während des ganzen Lebens beharren“¹⁵⁵ soll.

Das Lernsubjekt öffnet sich so für einen Standard, der durch seine eigene Motivation definiert ist! Wir haben hier einen ersten, noch nicht primär fremdbestimmten Anlaß für eine Öffnung des Lernenden auf Leistungsstandards, die durchaus auch darüber hinausgehende, fremdbestimmte Leistungsstandards mit einschließen kann, aber noch nicht einer gesellschaftlichen Funktionalisierung unterliegt.

Die Welt in Horizonten zu ordnen und zu gliedern, entspricht also einem fundamentalen Bedürfnis des Bewußtseins. Schulfächer tun aber nichts anderes. Sie ordnen schon mal eine Welt, in der die Schüler sich immer schon orientieren müssen und nun auch orientieren *lernen* müssen, – und auf diese Weise kommen die Schulfächer unserem fundamentalen Ordnungsbedürfnis entgegen.¹⁵⁶ Sie spie

¹⁵⁴ Johann Friedrich Herbart, Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt, in: ders., Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Bd. 3, Langensalza/Aalen 1888/1989, S.302-304: S.303

¹⁵⁵ Johann Friedrich Herbart, Paedagogisches Gutachten ueber Schulklassen (1818), in: ders., Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Bd.4, Langensalza/Aalen 1891/1989, S.521-556: S.528

¹⁵⁶ Hans Scheuerl verweist für diese grundlegende Ordnungsfunktion von Schulfächern auf den Begriff der „Enzyklo-Pädie“ und bezeichnet ihren Gesamtzusammenhang deshalb als „Zyklus“: „... es geht um Geistesbetätigungen, die den speziellen Fächern nicht nur einzeln, sondern

geln wie in unserer Graphik auf der Gegenstandsseite des Korrelatverhältnisses das Sphärenmodell des Bewußtseins. Indem die Schulfächer von ihren sich zum Teil *überschneidenden* Lerngegenständen her sich deutlich *unterscheidende* Sachgesetzmäßigkeiten aufweisen, können die Schüler allmählich mit den unterschiedlichen Leistungsansprüchen vertraut werden, die sich hier schon – allein aus der Sache, vom Lerngegenstand her – ergeben und die somit integraler Bestandteil des eigenen Lernprozesses sind.

Darüberhinaus vermitteln die Schulfächer in ihrer curricularen Zusammenstellung und Gewichtung ein Bild von der Gesellschaft, in der wir leben, die ja auch schon ihre fertigen Strukturen hat: die Mächte, von denen Weniger spricht, oder die gesellschaftlichen Teilpraxen Dietrich Benners.¹⁵⁷⁾ Diese Strukturen sind nicht so fundamental wie Ohr, Auge, Nase und Mund, die schon mit der Geburt relativ fertig sind – obwohl auch da noch viel gelernt werden muß! Aber jene gesellschaftlichen Strukturen sind schon vor uns dagewesen, schon *vor* unserer Geburt! Und sie bestimmen unser Leben seit unserer Geburt, – nicht anders als Auge, Ohr, Nase und Mund. Indem wir die Schulfachstruktur in ihrer zweifachen Dimensionierung als Sachgesetzmäßigkeit, als weltabbildende Differenzierung von Wissen auf der einen Seite, und auf der anderen Seite als Ausdruck eines gesellschaftlichen Traditions- und Funktionszusammenhangs thematisieren, werden nicht nur die sachfernen Leistungsstandards durchsichtig und damit entschärft. Es besteht zugleich die Möglichkeit für das Lernsubjekt, sich ihnen zu öffnen, – soweit sie in eine persönliche Lernmotivation überhaupt integrierbar sind.

Die Schulfachstruktur als solche bietet schon eine erste Gelegenheit, diese Ordnungszusammenhänge nicht einfach nur scheinbar unmittelbar zu konstruieren, sondern sie *in Auseinandersetzung* mit der bestehenden wissenschaftlich-technischen und alltäglichen Lebenswelt zu reflektieren. Sie ist das Ergebnis einer langen gesellschaftlichen Auseinandersetzung um den Ordnungszusammenhang der gesellschaftlichen Teilpraxen, die sich in der Schulfachstruktur als idealisieren-

gerade in ihrer Gesamtheit als unteilbarer Zyklus vorausgehen wie zur Seite stehen müssen.“ (in: ders., Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, 2., unveränderte Auflage, Tübingen 1964, S.96 und S.100)

¹⁵⁷⁾ vgl. Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte u. des Lehrplanes, Weinheim 1951 und Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 4/2001

dem Modell einer Gesamtpraxis niedergeschlagen haben und die immer noch regelmäßig überprüft, modifiziert und ergänzt wird. Im Sinne der Lehre von den Bildungsmächten (Erich Weniger), die ihre jeweiligen Ansprüche im Gesamtzusammenhang des Lehrplans immer wieder neu durchsetzen und realisieren müssen, kann man also sagen, daß die Schulfachstruktur das Gefüge der gesellschaftlichen Teilpraxen (Dietrich Benner) widerspiegelt. Wir haben es hinsichtlich der Schulfächer mit einer Strukturentscheidung der älteren in bezug auf die jüngere Generation zu tun. ¹⁵⁸⁾

Nun scheint allerdings die Bedeutung der Schulfächer für das Lernen der Schüler nicht in allen Lebensaltern der Kindheit und Jugend die gleiche zu sein. Kinder im Vorschul- und Grundschulbereich – bis hinein in die Sekundarstufe I – sind noch ursprünglicher auf ihre lebendige Sinnlichkeit, auf die sensorische und motorische Sensibilität ihres Leibes angewiesen beim Lernen. Erst in der Sekundarstufe II erhalten die Schulfächer in ihrer uns bekannten Struktur ihre volle pädagogische Bedeutung. Immerhin hat die Schulfachstruktur global – nicht nur in Deutschland – allen Versuchen ihrer Abschaffung bis heute widerstanden. ¹⁵⁹⁾ Das eigentlich Bemerkenswerte ist deshalb für mich eigentlich weniger, daß die schwedische Reformschule auf Schulfächer ganz verzichten kann, als daß auch hier ab der zehnten Jahrgangsstufe wieder zu den organisatorischen Formen des Lernens in Schulfächern zurückgekehrt wird. Die schülerorientierte Gesamtschulstruktur erstreckt

¹⁵⁸⁾ Scheuerl verteidigt das Prinzip der Schulfachstruktur mit ganz ähnlichen Argumenten: „Es erhebt sich die Frage, ob nicht die ganze in der Volksschuldidaktik seit Jahrzehnten entwickelte ‚Polemik gegen die Fächerung‘ von dem Augenblick an ins Leere stößt, in dem man unter den ‚Fächern‘ nicht mehr wissenschaftlich spezialisierte (Pseudo-)Forschungsdisziplinen verstehen, deren Ziel die systematische oder gar vollständige Ausbreitung der jeweils letzten, vermöge methodischer Isolierung gesicherten Fachwissens nach neuestem Stand ist. Sieht man in den Schulfächern vielmehr akzentuierte Glieder eines Kanons von menschlichen Grundfragen an die Welt, so ist auch die Möglichkeit ihrer exemplarischen Erschließung gewährleistet.“ (ders. 4/1964, S.128)

¹⁵⁹⁾ vgl. Ludwig Huber, Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik, in: ZfE. Heft 3/2001, S.307-331; Franz E. Weinert verweist auf die „gut belegte Tatsache, dass Fächer nicht beliebige Wissenskonglomerate darstellen, sondern sachlogische Systeme, die Schüler aktiv und konstruktiv erwerben müssen, wollen sie schwieriger inhaltliche Phänomene und Probleme tiefgründig verstehen und soll zukünftiges Lernen durch Transferprozesse erleichtert werden. (vgl. ders., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders., (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2/2002, S.17-31: 27)

sich nur auf den Zeitraum bis zur neunten Jahrgangsstufe. ¹⁶⁰⁾

Es stellt sich die Frage, ob nicht doch eine frühere Heranführung der Schüler an die Schulfächer sinnvoll wäre – z.B. ab der sechsten und nicht erst ab der zehnten Jahrgangsstufe? Denn um die Schulfächer selbst zum Thema eines ‚fächerübergreifenden‘ Lernens machen zu können, sollte schon eine gewisse Vertrautheit mit ihnen entstanden sein. Lernfortschritte lassen sich sicher auch in einem individuellen Lehrplan festhalten; aber ein Schulfach bietet darüberhinaus unter dem systematischen Gesichtspunkt die Möglichkeit, bestimmte, schon gelernte, strukturbildende Themen – wie z.B. das die Fächer Physik, Chemie und Biologie verbindende Energieprinzip – zu verschiedenen Zeiten unter neuen Fragestellungen auf einem ‚höheren‘ Niveau wieder aufzugreifen. Ein solches kontinuierliches Lernen anhand von spiralförmig wiederkehrenden, strukturbildenden Themen verknüpft die Erfahrung individueller Lernfortschritte mit der individuellen Perspektive erweiternden, fachsystematischen Ausblicken auf die Unabschließbarkeit des Wissens und damit des Lernens. ¹⁶¹⁾

Wenn Herbart z.B. vom „Faden des Unterrichts“ ¹⁶²⁾ spricht, der einerseits ein Kontinuum des Lernens ermöglichen soll, er zugleich aber eine Vielheit solcher „Lehrfäden“ als mehrere solcher nebeneinander herlaufender ‚Fäden‘ fordert, um so eine vielseitige Bildung zu gewährleisten, dann ist die auf einem Kerncurriculum aufbauende Schulfachstruktur nichts anderes als der Rahmen für ein vielfaches, multiperspektivisches Kontinuum von Unterrichtsgängen: „Mehrere Autoren müssen zugleich gelesen, mehrere Wissenschaften zugleich vorgetragen, mehrere Künste zugleich geübt werden. Das gibt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden; sondern ein Gegenstand beschäftigt

¹⁶⁰⁾ Herbart bringt eine Begründung für diesen Tatbestand: „In welchem Fache Jemand unterrichten soll, darin muss er so gewiegt sein, dass er die Freyheit seiner Bewegung mitten im Lehren wohlbehaglich empfindet. Fehlt es daran: so hilft alle Didaktik nichts. ... Jünglinge, die das vierzehnte Jahr zurück gelegt, und ihre frühere Zeit gehörig benutzt haben, bedürfen eines solchen Unterrichts, den kein einzelner Mensch allein im Stande ist ihnen zu geben ...“ (Herbart 1891/1989 (1818), S.537f.) – Es bedarf also mehrerer Schulfächer und dazugehöriger Fachlehrer, um das dem fortgeschrittenen Alter der Schüler angemessene Knowhow zu gewährleisten.

¹⁶¹⁾ Erst so macht es auch Sinn, wenn Schülern in der Sekundarstufe II die Möglichkeit geboten wird, sich im Rahmen eines Kurssystems aus Wahl- und Wahlpflichtfächern ein individuelles Curriculum zusammenzustellen. Um diese Möglichkeit überhaupt sinnvoll nutzen zu können, wäre eine vorhergehende Erfahrung mit einem Kerncurriculum schon in der Sekundarstufe I wünschenswert.

¹⁶²⁾ Herbart 1899 (1818), S.522, S.531

länger, ein anderer kürzer. Während also *ein* Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein anderer ab, und umgekehrt.“ ¹⁶³⁾

Wie auch immer: Die Schulfächer bieten die Möglichkeit, nicht nur *in* ihnen *am Gegenstand*, sondern auch *an ihnen* selbst zu lernen, – sie also selbst zum Gegenstand zu machen, z.B. im fächerübergreifenden Unterricht, aber durchaus auch im einzelnen Fach selbst. Im Idealfall, im Falle einer gelungenen Schule, stellt die Schulfachstruktur eine zweifach dimensionierte Horizontstruktur dar: a)

Schulfächer als Motivations- und Bewährungshorizonte

	Motivationshorizont (Lernen)	Bewährungshorizont (Leistung)	Bewährungshorizont (Leistung)
Lernsubjekt	subjektives Interesse am Gegenstand, das durch dessen objektive ^{a)} und intersubjektive ^{b)} Eigenschaften bestimmt wird	Gewährleistung von Anschlußfähigkeit; Bewährung in der gesamtgesellschaftlichen Praxis	
Lehrplan-subjekt			Verantwortung der Erwachsenenengeneration für die Bedürfnisse und für die Zukunft der nachwachsenden Generation

- a) Naturbedingungen bzw. Sachgesetzmäßigkeiten, die sich allein aus dem Gegenstand selbst ergeben
b) Der Lehrgegenstand als kulturelles und ökonomisches Mittel (Werkzeuge, Maschinen etc.), als Umgang (soziale Kompetenz) und als ästhetisches Symbol (Bücher, Gemälde, etc.)

¹⁶³⁾ ebenda, S.533. Außerdem: „Auf dem Gymnasium soll man von vielen, scheinbar ganz getrennten Puncten zugleich anfangen (oder bald nach einander den Unterricht zu ihnen hinlenken); jeder einzelne Punct wird soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; hat der Lehrling *während* des Vortrags *scharf darauf gemerkt*, so ist es gut; und der Lehrer soll sich nicht darum kümmern, ob die Sache *behalten* werde, *oder nicht*. Es wird, vermöge einer psychologischen Nothwendigkeit, etwas davon bleiben. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal, und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen. Auch jetzt soll der Lehrer sich wenig um die Frage kümmern, ob der Knabe morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Das ist noch nicht nöthig; wohl aber muss *während des Vortrags* nicht bloss auf das Einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen wohl gemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt worden seyn. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punct zurück; *nun* stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; *jetzt* auch verlangt er, dass die Sache behalten werde, und bey den Gegenständen, die sich zum Auswendig-Lernen eignen, wird dieses gefordert, und nöthigenfalls mit aller Strenge darauf gedrungen.“ (Herbart 1891/1989 (1818), S.551)

den Horizont eines Lernsubjekts, das die einzelnen Schulfächer für sich zu einem Welthorizont zusammenfügt, und b) den intersubjektiven Horizont eines Lehrplanssubjekts – Wenigers Bildungsmächte und Benners gesellschaftliche Einzelpraxen –, das sich anhand der Zusammenstellung von Schulfächern und ihrer Gewichtung über die erzieherische Bedeutung des Generationenverhältnisses verständigt. ¹⁶⁴⁾

Hinsichtlich des Lernsubjekts, also der Schülerin und des Schülers, möchte ich die Schulfächer als Motivationshorizonte des Lernens verstehen, und hinsichtlich des Lehrplanssubjekts, also der gesellschaftlichen Einzelpraxen und Gruppeninteressen, möchte ich die Schulfächer als Bewährungshorizonte von Leistungsansprüchen verstehen (siehe Tabelle). Und mit ‚Bewährungshorizont‘ meine ich zwar *auch*, aber *nicht nur* die Bewährung des Lernsubjekts im gesellschaftlichen Leben, sondern auch die Bewährung der Erwachsenengesellschaft in ihrer Offenheit für die nachwachsenden Generationen. Denn die Unterrichtsfächer „scheinen“, wie Mannzmann vorsichtig formuliert, „in kumulativen Gesellschaften (auf Veränderung und Lernzuwachs eingestellt) die Funktion einer Antizipation von Zukunft zu haben. Deshalb ist es auch falsch, unter dieser Prämisse für die Bedürfnisse von heute erziehen zu wollen.“ ¹⁶⁵⁾

Die Zukunft nicht nur der Schüler, sondern mit ihnen der Gesellschaft insgesamt, stellt einen Bewährungshorizont dar, vor dem wir alle – nicht nur einzelne Schüler – versagen können.

Diese unterschiedliche Dimensionierung der Schulfächer als auf die Lernsubjekte und die Lehrplanssubjekte bezogene Motivations- und Bewährungshorizonte ermöglicht jetzt eine weitere Differenzierung des schulischen Lernens als Rekonstruktion. ¹⁶⁶⁾ Auch hier gilt es, die drei Grundformen des schulischen Lernens als Rekonstruktionsprozesse in ihrer Richtung sowohl auf das Lernsubjekt (Intentionalität) wie auch auf das Lehrplanssubjekt (Intentionalitätsstrukturen) zu bezie-

¹⁶⁴⁾ Diese Akzentuierung der Schulfächer als Motivations- und Bewährungshorizonte nehme ich ausdrücklich gegen ihre Darstellung als Systeme vor! (vgl. hierzu Huber 2001, S.309) Ein Leistungsbegriff, der das Schulfach als Bewährungshorizont in Anspruch nimmt, ist mit einem Funktionalismus der Sicherstellung von Anschlußfähigkeiten nicht vereinbar.

¹⁶⁵⁾ Anneliese Mannzmann (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer I, München 1983, S.16

¹⁶⁶⁾ siehe die drei Grundformen des Lernens in Kapitel 2.1.2.1

hen. ¹⁶⁷⁾

In ihrer Richtung auf das Lehrplansubjekt haben wir es mit der Notwendigkeit zu tun, daß das Lernsubjekt die Leistungsanforderungen des Lehrplans verstehen bzw. nachvollziehen können muß. Die Vermittlungsebene dieser individuellen Rekonstruktionsanstrengungen ist das Schulfach als Bewährungshorizont, wie wir es vorhin beschrieben haben. Auf dieser Ebene können die Leistungsanforderungen subjektiv akzeptiert werden, ohne daß das Lernsubjekt sie sich wirklich zueigen macht.

In der Richtung auf das Lernsubjekt haben wir es mit der Notwendigkeit zu tun, daß das Lernsubjekt sich die Leistungsanforderungen auch zueigen machen muß, d.h. die Lehrziele in Lernziele transformieren muß. Die Vermittlungsebene dieser individuellen Rekonstruktionsanstrengungen ist wiederum das Schulfach, aber auch die Lebenswelt des Lernsubjekts, seine eigenen Erfahrungen; kurz: wir haben es hier mit der Notwendigkeit nachholender Anschauung zu tun. Über die nachholende Anschauung wird das Schulfach Teil des persönlichen Motivationshorizontes. Dies kann gleichzeitig, d.h. im Unterrichtszusammenhang selbst, geschehen – z.B. im Nach- bzw. Mitvollzug vorbildlichen Lehrerhandelns; es kann aber auch erst nachträglich geschehen, im Sinne eines – zeitlich nicht weiter bestimmbaren – späteren Begreifens von bis dahin äußerlich gebliebenen schulischen Leistungsanforderungen. Ob also im Unterricht etwas gelernt worden ist

Die zwei Richtungen des schulischen Lernens als Rekonstruktion		
Intentionalitätsstrukturen (Lehrplan)		Intentionalität
Organisation*	Institution*	Lernsubjekt
individuelle Rekonstruktion organisatorisch und <i>fachlich</i> vorgegebener Leistungsansprüche (Leistung)	individuelle Rekonstruktion lebensweltlich und <i>fachlich</i> vorgegebener Leistungsansprüche (Leistung)	als individuelle Rekonstruktion subjektiver Anschauung (Lernen)
⇔ Schulfächer als Motivations- bzw. Bewährungshorizonte		

* hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Institution und Organisation vgl. auch Kapitel 1.1

¹⁶⁷⁾ zu Intentionalität und Intentionalitätsstrukturen siehe das Einleitungskapitel

oder nicht, läßt sich durch Prüfungen nur sehr begrenzt feststellen, da man den meisten Prüfungsanforderungen durchaus auch ohne Lernen genügen kann ¹⁶⁸⁾ und darüberhinaus guter Unterricht auch Lernprozesse zu initiieren vermag, die weit über festgelegte Prüfungstermine hinausreichen.

Die zwei Richtungen des Rekonstruktionsprozesses unterscheiden sich also zwar in ihrem objektiven, auf das Fach und den Lehrplan gerichteten und in ihrem subjektiven, auf die Lebenswelt und die subjektive Anschauung gerichteten Charakter – zur subjektiven Anschauung gehört natürlich wiederum der fachliche Gegenstand als *Lern-Gegenstand* –, aber es handelt sich dabei dennoch in beiden Fällen um *individuelle* Rekonstruktionsprozesse, deren eigentlicher Ort selbst im Fall bloß äußerlicher Anpassung an Leistungsanforderungen das subjektive Bewußtseinsleben des Lernsubjekts ist. ‚Rekonstruktiv‘ sind diese Lernprozesse im Rahmen des Schulunterrichts *grundsätzlich* immer, da zwar die Möglichkeit, Neues dazuzulernen und damit über die intendierte Rekonstruktion hinauszugehen, individuell immer gegeben ist: dies ist im Korrelatverhältnis von Bewußtsein und Gegenstand begründet. Im Unterricht aber ist das ‚Neue‘ zumeist entweder unterrichtstechnisch schon ‚intendiert‘, wird also subjektiv nur rekonstruierend eingeholt (auch wenn es gerade aus dieser subjektiven Perspektive heraus wirklich als *neu* erscheint); oder es ist tatsächlich eine quer zur Unterrichtsplanung stattfindende individuelle Lernleistung, ist dann aber eben auch nur eine – nicht intendierte – Nebenwirkung dieses Unterrichts und insofern – strenggenommen – auch schon nicht mehr Teil des Unterrichts und kann deshalb sogar im Sinne der Unterrichtsplanung als Störung wahrgenommen werden.

Für die Schulfächer bedeutet das folgendes: Das Schulfach Biologie stellt nicht nur die Entsprechung einer wissenschaftlichen Disziplin dar. Es ist auch Ausdruck von innergesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Kämpfen, die viele Generationen bis weit in das 19. Jhdt. hineinreichen! Auf dem Schlachtfeld der gemeinsamen Sittlichkeit und religiöser Überzeugungen ging es einst hinsichtlich der Evolutionstheorie um die Frage, wer Recht hat: Darwin oder die Bibel?

¹⁶⁸⁾ vgl. hierzu Klaus Holzkamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M./New York 1995, S.490f., wo er beschreibt, wie Schülerinnen mittels „improvisierte(r), kooperative(r) Prozesse des Problemlösens“ den „Anschein“ erwecken können, den Leistungsansprüchen der Lehrerin zu entsprechen.

Schon zu Beginn des 20. Jhdts. provozierte die Reformpädagogik mit Experimenten zur Sexualerziehung an der Schule, bis die allgemeine Sittlichkeit schließlich erst in den sechziger und siebziger Jahren so weit war, Sexualaufklärung als Bestandteil des Biologieunterrichts zu akzeptieren. Auch an diesem Thema waren die Kirchen äußerst interessiert. – Nicht weniger wie gegenwärtig an Fragen der Humangenetik, den Möglichkeiten der Veränderung des Erbgutes! Und spätestens hier – bei der Frage der Patentierung von Humantechnologien – haben wir es mit höchst handfesten und profitablen Interessen des sogenannten Wirtschaftsstandortes Deutschland zu tun.

Das Schulfach Biologie bündelt also nicht nur eine bestimmte Form des Wissens über die Welt, sondern es ist auch Ausdruck einer Geschichte über das Zusammenleben der Menschen, über ihre Ziele, ihre Ängste und ihre Hoffnungen. Es fordert den Schülern nicht nur ein Wissen ab, das sie in Form von Leistungen zu erbringen haben, sondern es fordert sie auch zu einer Stellungnahme heraus, die Ausdruck eines Urteils ist, das sie sich über das Wesen des Menschseins bilden müssen. Vielleicht kann so das Fach Biologie sogar eine Ahnung davon vermitteln, daß es nicht nur um Wissen und Können geht. Vielleicht weckt es ja sogar Interesse an den vielfältigen Erscheinungsformen des Lebens, von denen der Mensch nur eine ist? Und daß wir Menschen deshalb nicht alles in allem sind, sondern Grenzen haben. Und daß wir genau deshalb – nicht, weil wir allmächtig sind, sondern weil unser Wissen und Können immer begrenzt sein wird – Verantwortung haben!

Ich habe hier keineswegs nur ein besonders passendes Schulfach ausgesucht. Jedes andere Schulfach steht in ähnlichen vielfältigen Bezügen zur Gesellschaft und zum persönlichen Leben der Schüler. Der letzte Zweck der Schulfächer ist es deshalb nicht, bei angeblich desinteressierten Schülern überhaupt erst ein Interesse zu wecken. Es ist wohl letztlich eher ein Problem der demotivierenden, Desinteressiertheit und Gelingweiltheit regelrecht züchtenden Zweckentfremdung von Schulfächern zu reinen Dienstleistern gesellschaftlicher und beruflicher Einzelinteressen!

Der eigentliche Zweck der Schulfächer ist es dagegen vielmehr, den schon außerhalb der Schule immer schon lernenden Kindern in der unendlich komplexen, rätselhaften, gleichermaßen verlockenden und bedrohlichen Welt eine Orientierung zu bieten, – ihnen zu helfen, sich ein Urteil zu bilden, und nicht einfach nur Wissen und Können zu vermitteln. Wo sonst, wenn nicht in der Schulfach-

struktur des Schulunterrichts selbst – in der die Struktur der Gesellschaft sichtbar wird –, wird dem werdenden Menschen diese Chance in seinem Leben noch einmal geboten? Die Schulfachstruktur beinhaltet eine pädagogische Chance, auf die wir nicht einfach leichtfertig verzichten sollten, sondern über die wir nachdenken sollten, wie wir sie besser nutzen können.

2.1.4 Zum Verhältnis von statischer und genetischer Phänomenologie

Welt als inhaltsgleich mit dem intentionalen Bewußtsein zu denken und gleichzeitig Bewußtsein als bedürftig nach „Selbsthabe“ darzustellen, eröffnet ein Spannungsverhältnis, das als solches festgehalten sein will. Dieses Spannungsverhältnis wurzelt in der Unverzichtbarkeit auf das einzelmenschliche Bewußtsein als Subjektivität! Sie läßt sich nicht einfach auflösen in ‚Intersubjektivität‘. ¹⁶⁹⁾ Wenn Husserl immer wieder auf Wahrnehmungsvorgänge zurückgreift, um ‚anschaulich‘ zu machen, wie Bewußtsein ‚funktioniert‘, dann auch deshalb, weil unsere Sinnlichkeit nicht stellvertretend durch Andere *gelebt* werden kann. ¹⁷⁰⁾ *Ich* sehe, *ich* höre, *ich* rieche etc. ¹⁷¹⁾ Und bin ich blind, so fehlt mir eine ganze ‚Welt‘, die mir durch die Augen der Anderen nur metaphorisch ‚ersetzt‘ werden kann. Nicht jede Blinde kann auf eine Anne Sullivan rechnen.

¹⁶⁹⁾ Meyer-Drawes Kritik an Husserls Desinteresse an der sozialen Welt berücksichtigt meiner Ansicht nach nicht dessen eigentliche Motivation, wenn er an den primordialen Konstitutionsleistungen des Bewußtseins als seinem Hauptinteresse festhält. (vgl. Käte Meyer-Drawe, *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München 2/1987, S.87f.)

¹⁷⁰⁾ Klaus Held spricht in bezug auf Wahrnehmung von einem „Fundierungsverhältnis“ einseitiger Art“; die „Wahrnehmung von Dingen im Raume“ ist bei Husserl „als Urbeispiel intentionalen Erlebens anzusehen (...), weil sie in allen anderen Erlebnisarten vorausgesetzt“ wird. (vgl. Einleitung zu: Edmund Husserl, *Phänomenologie der Lebenswelt*. Ausgewählte Texte II, hrsg.v. Klaus Held, Stuttgart 1986, S.12)

¹⁷¹⁾ vgl. hierzu Ideen II, S.195: „Die miteinander kommunizierenden Subjekte gehören wechselseitig füreinander zur Umwelt, die relativ ist zu dem jeweilig von sich aus umblickenden, *seiner* Umwelt konstituierenden Ich.“ / „... niemals können verschiedene Subjekte im selben Zeitpunkt der intersubjektiven (,objektiven‘) Zeit dieselben Erscheinungen haben. ... Hierher gehören also all die sinnlichen Schemata, Abschattungen, sinnlichen Stoffe, von denen wir bei der Dingkonstitution sprachen: sie sind *spezifisch, subjektiv*“. (ebenda, S.201) – Noch deutlicher: „Die Erscheinungen zweier Subjekte können nicht zu identischen Erscheinungen zusammenfließen wie die optischen Erscheinungen zweier Augen.“ (ebenda, S.205)

„Welt“ ist natürlich eine unauflösliche Einheit von Subjektivität und Intersubjektivität, und indem sie mit dem Bewußtsein inhaltsgleich ist, ist auch das Bewußtsein intersubjektiv! Aber Intersubjektivität reicht dem Bewußtsein als intentionalem, als auf persönliche Evidenz angewiesenem, nicht. Es bedarf zumindest Bereiche oder wenigstens Fragmente dieser Welt als Selbsthabe! Wollten wir ihm die ganze Welt in Intersubjektivität auflösen, lösten wir es selbst als Bewußtsein auf. Nicht einmal die Inter-Subjektivität bliebe dann noch erhalten, da sie ja doch – als „faktische in der meinen (Subjektivität – DZ) Sinn und Seinsgeltung gewinnende Intersubjektivität“¹⁷²⁾ – auch auf dem Boden der Subjektivität steht;¹⁷³⁾ es bliebe nur noch ein System ko-funktionierender Teile.

Einer weiteren Kritik an Husserl wollen wir hier entgegengetreten. Demnach wird gerade im Interesse des Lernens und der Bildung Husserls Begriffskonstruktion vom „transzendentalen Ego“ widersprochen, weil der lebensweltlich sich orientierende Mensch weder statisch noch mit sich identisch sei.¹⁷⁴⁾ Er befinde sich in einem ständigen Entwicklungs- und Bildungsprozeß, was mit einer transzendental-phänomenologischen Reduktion auf das transzendente Ego nicht richtig in den Blick genommen werden könne. Doch das transzendente Ego ist vor allem als Bedingung der Möglichkeit von das natürliche Bewußtsein transzendierenden

¹⁷²⁾ Husserl 1987, S.87

¹⁷³⁾ Intersubjektivität wird paradoxerweise erst durch die Unmöglichkeit möglich, daß die Subjekte miteinander verschmelzen (in diesem Fall müßte man übrigens präziser von einer „Transsubjektivität“ reden); die Gebundenheit des einzelnen Subjekts an seinen Leib-Körper verhindert einen restlosen Austausch zweier sich begegnender Subjekte in der Intersubjektivität: „So begegnen die Subjekte der Husserlschen Intersubjektivität einander letztlich deswegen jeweils als der ‚Andere‘, weil ihr Dasein in der Welt an das absolute Hier ihres Leibes gebunden ist und weil diese Leiber als die Körper, die sie zugleich sind, niemals gleichzeitig dasselbe Dort besetzen können.“ (Held 1986, S.37) – Vgl. hierzu auch Ideen II, S.193: „Jede Person hat, idealiter gesprochen, innerhalb ihrer kommunikativen ihre egoistische Umwelt ...“, und: die „egoistische (Umwelt – DZ) (macht) einen Wesenskern der kommunikativen Umwelt aus ...“.

¹⁷⁴⁾ zu Merleau-Pontys kritischen Fortführung des Husserlschen Anliegens vgl. Käte Meyer Drawe, Welt-Rätsel. Merleau-Pontys Kritik an Husserls Konzeption des Bewußtseins, in: Phänomenologische Forschungen, Band 30: Die Freiburger Phänomenologie, hrsg.v. Ernst Wolfgang Orth, Freiburg (Breisgau)/München 1996, S.194-221; vgl. auch Wilfried Lippitz: „Ansatzpunkte einer Kritik am transzendental-idealistischen Verständnis von Lebenswelt: die Reflexionsproblematik“, in: ders., „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1980, S.28-31.

Gegenständen zu verstehen, auf deren Evidenz das Bewußtsein als Intentionalität angewiesen ist. Anders läßt sich über die apodiktische Evidenz, daß uns die Welt in ihrem Sein transzendent ist, nicht reden – ohne auf Metaphysik bzw. auf einen Gott zurückzugreifen oder ansonsten diese Evidenz einfach zu leugnen und damit die eigene Erfahrung: also letztlich sich selbst. Um den Phänomenen der Geburtlichkeit¹⁷⁵⁾ und Endlichkeit des Menschen gerecht zu werden, bedarf es der Ausweisung eines Existenzbegriffs, der dem der Konstitution nicht etwa widerspricht, sondern ihn arbeitsteilig ergänzt.

Ich unterscheide folgende Grundbegriffe, zu denen ganz unterschiedliche, miteinander nicht verschmelzbare, aber durchaus miteinander kombinierbare theoretische Perspektiven eingenommen werden müssen:

Grundbegriffe und ihre Grenzen

Bewußtsein			System	
Konstitution	Existenz	Dialektik	Konstruktion	Funktion
Transzendenz des Gegenstandes und der Welt, Modi der Gewißheit	Transzendenz des Sinns, Geburtlichkeit und Endlichkeit, Kontingenzt	Transzendenz des Widerspruchs, Unendlichkeit (ohne Anfang und ohne Ende), Einheit von Relativität und Totalität	Immanenz des Gegenstandes, Inter-subjektivität als Kommunikabilität von richtig und falsch	Immanenz des Sinns, Selbsterhaltung

Nur ein dem Bewußtsein transzendenter Gegenstand, wie es die Husserlsche Konstitutionsanalyse expliziert, gewinnt als Evidenz für dieses Bewußtsein die herausragende persönlichkeitsbildende Bedeutung. Wollten wir die Transzendenz des Gegenstands – und damit auch den natürlichen Seinsglauben – aufgeben zugunsten eines ‚aufgeklärten‘ Bewußtseins, das keine Evidenzen mehr kennt, sondern nur noch Skepsis, gäbe es auch kein Lernen mehr. Wir gäben mit der Transzendenz die Evidenz auf, und mit der Evidenz – wie gehabt – das Bewußtsein.¹⁷⁶⁾

¹⁷⁵⁾ siehe hierzu Anmerkung 75

¹⁷⁶⁾ vgl. in diesem Zusammenhang meine Ausführungen in „Thesen zum Dialog“ mit dem Verweis auf Fichte, der „Intelligenz“ nur einem „praktischen Wesen“ zuzusprechen bereit ist. Diese Intelligenz wurzelt im „Wollen“, also in der Intentionalität: Thesen zum Dialog, in: Schule und

Die Thematisierung des transzendentalen Ego, die durch die transzendental-phänomenologische Reduktion möglich wird, eröffnet die dreifache Perspektive auf das Ich als identischem Pol der Erlebnisse, als Substrat von Habitualitäten und als Monade, von denen her die Welt als Gegenstand von Lernen und Bildung erst verständlich wird. Die Frage nach dem Sein dieses Ich wird im transzendentalen Ego lediglich in der Schwebe gehalten; sie bleibt grundsätzlich unentschieden. Wird bei Husserl aber in der phänomenologischen Reduktion der Seinsglaube und in einem weiteren Schritt sogar der Weltglaube eingeklammert, so nicht, um diesen Seinsglauben als irrig und falsch zu entlarven, sondern um sonst unthematisch bleibende Bewußtseinsprozesse – zu denen eben auch der Seinsglaube unabweisbar gehört – thematisieren zu können.

Darin liegt der wesentliche Unterschied zwischen ‚Konstitution‘ und ‚Konstruktion‘. Der konstruierte Gegenstand ist für das konstruierende Bewußtsein ein vollständig durchschaubarer und immanenter Gegenstand. Der konstituierte Gegenstand ist für das konstituierende Bewußtsein transzendent, und nur als das Bewußtsein transzendierend ist er sein Gegenstand.¹⁷⁷⁾ Wenn also im Anschluß an Husserl in dieser Arbeit von Lernen die Rede ist, so bedeutet das das Festhalten – und nicht etwa das Reduzieren und Abstrahieren – von Evidenz (Selbsthabe) und Transzendenz als den wesentlichen, unverzichtbaren Gegenstandsbestimmungen, auf denen aufbauend ein ganzes System von „Zusammenhangshorizonten“¹⁷⁸⁾ die Welt in „Bereiche“ und Disziplinen gliedert.

Doch muß man hierbei unterscheiden zwischen einem System apodiktischer Evidenzen und einem System relativer Evidenzen. Das auf apodiktischer Evidenz beruhende Programm einer eidetisch begründeten universalen Wissenschaftssystematik mag in einer fernen Zukunft einlösbar sein: dem dazu korrelativen Bedürfnis des Subjekts nach Sinn sollte schon jetzt in einem System relativer Evidenzen entsprochen werden. Im ersten haben wir es vor allem mit dem ‚Wesen‘ der Ge-

Dialog. Diskussionen im Umfeld von Schule und Unterricht, hrsg.v. Siegfried Protz und Gernot Barth, Jena/Rudolstadt 1997, S.47f.

¹⁷⁷⁾ Luhmann beklagt sich in „Sinn als Grundbegriff der Soziologie“ (in: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, hrsg.v. Jürgen Habermas, Dieter Henrich und Niklas Luhmann, Frankfurt a.M. 1971, S.25-100, hier: S.30) in einer Anmerkung über die Unklarheit des Husserlschen Konstitutionsbegriffs. Diese Unklarheit ergibt sich aus der Nicht-Unterscheidung von Konstitution und Konstruktion.

¹⁷⁸⁾ vgl. Husserl 1987, S.73

genstände und Bewußtseinsformen zu tun. Das führt dazu, daß ein entsprechendes System vor allem ein Subsumtionsverhältnis und deshalb tatsächlich ein statisches Gebilde darstellt.¹⁷⁹⁾ Das wäre der gute Sinn einer Kritik am ‚statischen‘ transzendentalen Ego. Günther Buck formuliert diese Kritik noch grundsätzlicher, nicht nur als ein wissenschaftstheoretisches Problem, wenn er festhält, daß Husserl sogar in genetischer Hinsicht „den Gang der Erfahrung innerhalb einer bestimmten Gestalt des Bewußtseins (beschreibt), nicht den Gang von einer Gestalt des Bewußtseins zu neuen Gestalten, wie er sich als der eigentliche Gang der Erfahrung in der ‚Phänomenologie des Geistes‘ darstellt. Als ein Weg der Selbsterhaltung des Ich in einem ständig korrigierten System der Gewiðheiten bleibt er selbst noch innerhalb der Befangenheit, die im Sicherheitsbedürfnis der Erfahrung liegt.“¹⁸⁰⁾ Dieses sich beständig korrigierende System im Dienste der Selbsterhaltung erinnert schon an die Art, wie Luhmann Husserl systemtheoretisch beerben wird. Lern- und bildungstheoretisch sehen wir hier jedoch den fundamentalen Sinn einer statischen Phänomenologie zunächst nur darin, die Wurzeln der subjektiven und intersubjektiven Genesen im reinen cogito, eben dem transzendentalen Ego, offenzulegen. Von der Funktion des transzendentalen Ego her als weltkonstituierendem Prinzip macht es deshalb auch wenig Sinn, ihm einen Mangel an Dialektik vorzuwerfen.¹⁸¹⁾

Dennoch: Ein System relativer, weil aus Alltagssituationen hervorgehender und auf diese zurückweisender Evidenzen würde den Sinnbegriff ins Zentrum stellen und nicht statisch und praxisfern, sondern dynamisch und praxisnah sein – also gleichermaßen existentiell und dialektisch. Es würde nicht subsumieren, sondern – anders als eine eidetische Phänomenologie mit ihrer Wesensorientierung – auf eine ständige Bewährung in der Praxis zielen.

2.1.5 Ertrag: Lernen als innere Norm und Leistung als äußere Norm

Eine Unterscheidung transzendentaler Subjektivität von einer transzendentalen Intersubjektivität kann im übrigen unsere Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Leistung‘ neu zuordnen helfen. Lernen müßten wir nun schwerpunktmäßig der primordialen Sphä-

¹⁷⁹⁾ vgl. hierzu auch Anmerkung 142

¹⁸⁰⁾ Buck 3/1989, S.83

¹⁸¹⁾ ebenda, S.84f.

re des transzendentalen Subjekts zuordnen: es wäre als ‚innere‘ Norm zu definieren, an der sich erweist, ob ein Lernsubjekt etwas in Selbsthabe hat oder nicht. Trotz dieser Schwerpunktzuordnung zur primordialen Sphäre kommt Lernen aufgrund deren einseitigen Fundierungsverhältnisses zu den intersubjektiven Sphären in allen vier Sphären vor. Entsprechend den Darstellungen in Abschnitt 2.1.1 sind die drei intersubjektiven Sphären der objektiven Natur, der Kultur- und der Fremdwelt von der ersten primordialen Sphäre her zu erschließen, und nicht umgekehrt. Der Evidenzcharakter des in der intersubjektiven Welt Gelernten zehrt von der apodiktischen Evidenz des sich-selbst-gegeben-Seins der primordialen Sphäre. Wenn die nur relative Evidenz der intersubjektiven Welt nicht auf die apodiktische Evidenz der primordialen Sphäre zurückgeführt werden kann, verliert sie ihren Evidenzcharakter.

Nur deshalb also ist Lernen in allen vier Sphären möglich. Lernen wandelt die in den intersubjektiven Sphären auftretenden Leistungsansprüche mittels intuitiver Rekonstruktion (siehe Kapitel 2.1.2.1) in Momente des eigenen subjektiven Bewußtseinslebens um, ohne daß dadurch die aus der absoluten Fremdheit des alter ego sich ergebende prinzipielle Differenz zwischen Lernen und Leistung aufgehoben würde. Jene die impliziten Anschauungen nachholende Transformation des intersubjektiven Leistungsanspruchs in subjektives Lernen ist vielmehr gerade dieser prinzipiellen Differenz geschuldet, über die Leistungsansprüche nicht hinwegspringen können, ohne sogleich zu etwas anderem zu werden.¹⁸²⁾

Die Differenz zwischen der primordialen und den intersubjektiven Sphären ist

¹⁸² Dieser Umstand, daß Leistungsansprüche im subjektiven Erleben nur als Lernen integriert werden können – der Leistungsanspruch also nicht von sich aus schon als dem Lernen adäquat verstanden werden darf, wird von Krapp/Ryan als „Autonomieerleben“ beschrieben, das in der „von der Person erlebte(n) innere(n) Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen“ besteht. Das Lernsubjekt kann „keine intrinsische Motivation entwickeln,“ wenn es „gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein, sei es durch Belohnung, Strafandrohung oder andere Formen von Zwang.“ (vgl. Andreas Krapp/Richard M. Ryan, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, in: ZfPäd., Heft 44, 2002, S.54-82, hier: S.59) Bei aller berechtigten Kritik an den behavioristischen Verkürzungen des Selbstwirksamkeitskonzepts von Bandura, sollte man deshalb – wie Krapp/Ryan zurecht anmerken – nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß das „Erleben von Kompetenz ... einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis entspricht ...“ (ebenda, S.71); denn Selbstwirksamkeit als Motivation ist nichts anderes als Husserls Bedürfnis nach „Selbsthabe“ bzw. Evidenz.

es, die, mit Klaus Holzkamp gesprochen, im Lernen zu einer „Suspendierung“ des mit dem Leistungsanspruch notwendig verbundenen „Zielbezugs“ führt.¹⁸³⁾ Diese Suspendierung ermöglicht erst die jeder gelingenden Rekonstruktion notwendigerweise vorausgehende Reflexion jener „Zielgerichtetheiten“, durch die nicht nur die Lehrtätigkeit, sondern menschliches Handeln generell gekennzeichnet ist.¹⁸⁴⁾ Wir tragen hier über die Klärung der subjektiven Gegenstandskonstitution zugleich zur Klärung der Transformationsproblematik von *Lehr*gegenständen zu *Lern*gegenständen im Schulunterricht als dreifache – kognitive, reflexive und intuitive – Rekonstruktion bei. Denn ungeachtet der Tatsache, daß jede pädagogische Praxis, also auch die des Schulunterrichts, koexistentiell bestimmt ist, ruht diese koexistentielle Bestimmung pädagogischer Praxis doch auf der anthropologisch fundamentalen Ebene einer transzendentalen Bestimmung des subjektiven Mensch-Welt-Verhältnisses auf.¹⁸⁵⁾

¹⁸³⁾ Klaus Holzkamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M./New York 1995, S.184, 328, 329f., 332, 484; ähnlich auch Herbart, der von einem „Abbrechen“ und Suspendieren des geradehin über die Dinge ‚disponierenden‘ praktischen Weltverhaltens“ spricht. (in: Buck 1989, S.163)

¹⁸⁴⁾ Bei Husserl sind Holzkamps „Zielgerichtetheiten“ Horizonte des Weltverständnisses, die in diesem Zusammenhang unhintergehbare ‚Vorurteile‘ darstellen, ohne die wir keinen Gegenstandsbezug entwickeln könnten. Eine „Suspendierung“ dieser „Zielgerichtetheiten“ geschieht hier durch die immer wieder vorkommenden ‚Enttäuschungen‘, in denen sich bestimmte Horizonte/Vorurteile als ‚gegenstandslos‘ erweisen. Diese Enttäuschungen veranlassen uns, uns auf die Struktur unserer Erfahrungen zurückzuwenden, um so zu einem grundlegenden, persönlichkeitsbildenden Verständnis unserer selbst zu gelangen.

¹⁸⁵⁾ Wo wir hier vom einseitig fundierenden Wechselverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität sprechen spricht Gößling vom „präreflexive(n) und reflexive(n) Selbst“ (vgl. Gößling 1993, S.109). Innerhalb der „Praxeo-Logik von Selbstwerdung“ (ebenda) sind „bereits auf der präreflexiven Ebene Subjektivität und Intersubjektivität aufeinander verwiesen (), ohne freilich als deckungsgleich ineinander aufzugehen.“ (ebenda, S.108) Die „intersubjektive() Komponente“ sei – so Gößling – nun zwar eine „conditio sine qua non“ (notwendige Bestimmung) der pädagogischen Praxis, da diese ohne die Möglichkeit intersubjektiver Einwirkung auf die Entwicklung eines Menschen nicht denkbar ist; aber – und das ist in Sinne unserer Bestimmung des Fundierungsverhältnisses das Entscheidende – sie ist keine „conditio per quam“ (zureichende Bedingung) (vgl. ebenda, S.109)! Obwohl also Gößling dem intersubjektiven Moment in der „Selbstwerdung“ eine der koexistentiellen Dimension der pädagogischen Praxis gerechtwerdende „transzendentallogische Priorität“ zugesteht, spricht er dem präreflexiven Selbst – worin in unserer Verhältnisbestimmung ausschließlich die Subjektivität wurzelt, erst von hier aus Intersubjektivität ermöglichend – eine „empirische Priorität“ zu, da „in der ontogenetischen Entwicklung das präreflexive dem reflexiven Stadium voraus(geht)“ (vgl. S.110).

Natürlich gehört die pädagogische Praxis also in die intersubjektive Sphäre. Von der subjektiven Sphäre her käme die Pädagogik gar nicht erst in den Blick! Aber das Phänomen des *Lernens* wiederum, das zurecht als ein wesentliches Moment der pädagogischen Praxis zugeordnet wird, hat seine Voraussetzungen eben nicht in dieser Praxis, sondern es selbst ist ihr vorausgesetzt!

Leistung wäre demnach schwerpunktmäßig ebenfalls der intersubjektiven Sphäre – von der zweiten an aufwärts – zuzuordnen und dem Lernsubjekt gegenüber zunächst etwas Fremdes und Äußeres: Leistung wäre als ‚äußere‘ Norm zu definieren, an der sich erweist, ob das Lernsubjekt im Alltag ‚funktioniert‘, ohne daß ihm deshalb die Funktionsparameter in allen Teilen evident gegeben sein müssen. Dies wäre z.B. der Fall bei einer Führerscheinprüfung, die der Fahrschüler ‚gerade so eben‘ besteht. Als äußere Norm ist sie kein integrales Moment des subjektiven Bewußtseinsleben. Hier könnten wir also nur von einer kognitiven Reproduktionsleistung reden (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Eine gegenseitige Durchdringung dieser beiden Normen ist also prinzipiell nicht möglich. Entweder wird die äußere Norm der gesellschaftlichen Leistungsanforderungen mittels intuitiver Rekonstruktion in eine innere Norm transformiert, – und im selben Moment hören sie auf, Leistungen zu sein: d.h. sie gehen in das innere Leben des Lernsubjekts ein. Oder das Lernsubjekt entäußert seine innere Norm in der Orientierung auf die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen – und im selben Moment hört es auf zu lernen und reproduziert nur die gestellten Leistungsansprüche, ohne sie wirklich zu verstehen.

Der Schein des Gegenteils, daß Lernen und Leistung in der Praxis dennoch problemlos ineinander übergehen, entsteht lediglich dadurch, daß in einer der verschiedenen Sphären, primordial, materiell-objektiv, geistig-objektiv und fremdweltlich, wie wir am Beispiel des defekten Videorecorders gesehen haben, durchaus ein Gegenstand evident gegeben sein kann, während dies in einer der anderen Sphären nicht der Fall ist, so daß etwas gelernt sein kann und gleichzeitig dennoch als bloße Leistung nur ‚funktioniert‘.¹⁸⁶⁾ In diesem Sinne ist es auch gemeint, wenn in Ka

¹⁸⁶⁾ Scheuerl unterscheidet ganz ähnlich zwischen Geräten, die mir ‚unmittelbar‘, d.h. in unserem Zusammenhang im kinästhetischen Bewegungszusammenhang, zugänglich sind, und Geräten, über deren Verwendungszweck ich zwar verfügen kann, deren Funktionsweise ich aber dennoch nicht durchschaue: „Der Hammer, die Waage, der Webstuhl sind im unmittelbaren Umgang verständlich; die Gesetzmäßigkeiten des ‚Wenn-Dann‘ und des ‚Je-Desto‘ sind in ihnen teils unmittelbar evident, teils werden sie es schon nach einigem Probieren und Überlegen. Der

pitel 2.1.2.1 davon die Rede ist, daß schon als Selbsthabe vorhandene Erfahrungen durch ergänzenden und vertiefenden Unterricht auf eine neue ‚Ebene‘ der Selbsthabe gebracht werden kann. Bei diesen neuen Ebenen der Selbsthabe handelt es sich um die genannten Sphären. Ich kann z.B. auf der geistigen Ebene eine Fähigkeit haben, während mir auf der materiellen Ebene der dazugehörige Gegenstand völlig fremd bleibt: ich benutze ihn nur. Dasselbe gilt aber auch umgekehrt. Als ‚Fachmann‘ bzw. Techniker kann mir ein Gegenstand auf der materiellen Ebene evident sein: ich fühle mich gleichsam in sein ‚inneres Leben‘ hinein, – während mir die dazugehörigen geistigen Fähigkeiten völlig fremd bleiben.

Das Bedienen eines Computers ist hierfür ein gutes Beispiel: ohne ihn reparieren oder technisch durchschauen zu können (materiell-objektiv), kann ein Autor ihn doch – so lange er nur funktioniert – zum Schreiben eines Romans verwenden (geistig-objektiv).¹⁸⁷⁾ Informatische und medien-technische Fähigkeiten zu haben, stellen dann auf dem Arbeitsmarkt wirtschaftliche Leistungsanforderungen dar, denen der betreffende Romanautor nicht einmal mechanisch entspricht. Und umgekehrt mag ein Techniker den Computer auf der Hardware-Ebene technisch ausrüsten und auf der Software-Ebene programmieren können (materiell-objektiv), ohne mehr mit ihm anfangen zu können, als Solitaire zu spielen (geistig-objektiv). Lesen und Schreiben wären dann nur noch gesellschaftliche Leistungsanforderungen an ihn, die er lediglich mechanisch reproduziert.

Ganz ähnlich ist es mit einem Beispiel, das Martin Wagenschein für verschiedene Stufen des Mathematikverstehens bringt. Er beschreibt, wie unterschiedlich „Berufs-Mathematiker“ und mathematische Laien an das Problem herangehen, warum der Radius eines Kreises genau sechsmal um die Peripherie eines Kreises

Elektromotor in der häuslichen Küchenmaschine ist dagegen nicht mehr aus dem Umgang, dem Probieren und Nachsehen allein zu durchschauen; denn der Umgang beschränkt sich auf das Drücken eines Knopfs, und das Probieren kann seine Erfolge oder Mißerfolge ohne jede Einsicht erziehen.“ (ders. 2/1964, S.150)

¹⁸⁷⁾ vgl. zum Wesen von Technik: Barbara Merker, Bedürfnis nach Bedeutsamkeit. Zwischen Lebenswelt und Absolutismus der Wirklichkeit, in: Die Kunst des Überlebens. Nachdenken über Hans Blumenberg, hrsg.v. Franz Josef Wetz und Hermann Timm, Frankfurt a.M. 1999, S.68-98: 88f. – Zum Problem des Auseinanderfallens der Sphären als Könnensebenen siehe übrigens auch Stanisław Lems sehr lesenswerte Darstellung von black boxes (Summa technologia. Mit einem Vorwort des Autors zur deutschen Ausgabe, aus dem Polnischen übersetzt von Friedrich Griese, Frankfurt a.M. 1981 (1964), S.164ff.).

gespannt werden kann.¹⁸⁸⁾ Der Mathematiker wird hierbei mit den sechs gleichseitigen Dreiecken und ihren Winkeln von 60° argumentieren. Wagenschein meint nun, „daß wer so argumentiert, und nicht gerade ein richtiger Mathematiker ist, in den Satz von der Winkelsumme gar keine volle Einsicht mehr hat. Er ‚weiß‘ ihn eben, kennt ihn als ‚Werkzeug‘. Deshalb durchschaut er das, was klar werden soll, nicht ‚bis unten hin‘, sondern bis auf dieses Werkzeug hin.“¹⁸⁹⁾ – Das heißt, nach vollendeter Unterrichtseinheit, die in diesem Sinne argumentieren lehrt, bin ich dazu in der Lage, das mathematische Problem in ähnlicher Weise zu ‚bedienen‘ wie einen Videorekorder, für den ich eine Gebrauchsanweisung konsultiere: ich bewege mich in der intersubjektiven Sphäre, und von Selbsthabe bzw. „voller Einsicht“ bin ich weit entfernt.

Wagenschein bestreitet nicht, daß so ein „Werkzeugkasten“ an mathematischen Beweisverfahren sehr nützlich ist. Aber der Schulunterricht hat sich um das Bildungsinteresse des mathematischen Laien zu kümmern: „Für den Schüler und späteren Laien ist das Beweisen durch Rückgriff auf irgendwann schon einmal Bewiesenes nicht das, was wir ihm wünschen dürfen. Was man sich als Laie, vor ein mathematisches Problem gestellt, wünscht, ist die Einsicht, die durchgehende (und möglichst selbst gefundene), die wie ein Blitz das Ganze bis auf den Grund durchschauen läßt ...“¹⁹⁰⁾ – Die Notwendigkeit dieses Rückbezugs mathematischer Problemzusammenhänge auf das Evidenzbedürfnis kennzeichnet das Primat der primordialen Sphäre vor den anderen Sphären.

Nochmal zum Computer: Während es in früheren Zeiten bloß auf das Zuschneiden eines Federkiels und auf das Mischen der Tinte ankam (abgesehen von der Papierherstellung), sind heute materielle und geistige Fähigkeiten so weit auseinandergetreten, daß damit eine schleichende Virtualisierung des Menschen selbst einherzugehen droht. Fast noch weiter scheint die Fremdwelt in die Ferne zu rücken: in einer Welt, von der es heißt, sie sei zu einem globalen Dorf geschrumpft, und in der in Fernsehserien Dinosaurier eine wiedererkennbare amerikanische Mittelsstandsfamilie vorleben, bedarf es mittlerweile der Perspektive auf Außerirdische,

¹⁸⁸⁾ Martin Wagenschein, *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel 11/1997, S.125-150: 130ff.

¹⁸⁹⁾ ebenda, S.131

¹⁹⁰⁾ ebenda, S.132

um der Möglichkeit einer völlig fremden Kultur noch bewußt zu werden.

Der Kennzeichnung von Lernen als innerer Norm entspricht es, daß Lernen nicht in ‚besser‘ und ‚schlechter‘ differenzierbar ist. Wenn jemand etwas ‚besser‘ gelernt zu haben scheint, als jemand anders, so heißt das letztlich nur, daß er den Leistungsanforderungen besser entspricht, also: besser ‚funktioniert‘, – eine rein reproduktive Leistung. Der andere hat keineswegs schlechter gelernt. Trotz einer weitgehend vollständigen kognitiven Rekonstruktion der Implikate fachlicher Leistungsansprüche kann er sich möglicherweise nur nicht so gut den Bewertungsprozeduren anpassen wie der erstere. Denken wir z.B. an mündliche Prüfungen. Vielen Kandidaten geht es so, daß sie in der Prüfungssituation alles ‚vergessen‘, was sie gelernt haben. Sie unterziehen sich enormen ‚Lernanstrengungen‘, ohne sich dabei ihres Lernens wirklich sicher sein zu können, und hoffen letztlich auf die Nachsicht ihrer Prüfer. Andere rühmen sich wiederum der Fähigkeit, jede Prüfung reibungslos zu bestehen, ohne groß dafür ‚lernen‘ zu müssen. Sie können sich den Prüfungsbedingungen perfekt anpassen und deshalb gut verbergen, was sie wirklich *können*.

Natürlich hängt dies alles wiederum von der Persönlichkeit der Prüfer ab, – aber eben keineswegs von der Qualität der Prüfungen selbst. Denn gleichgültig, welche Norm ihrer Standardisierung zugrundeliegen mag – es wird immer eine äußere Norm bleiben. Denn bei schriftlichen Prüfungen treten ähnliche Probleme auf – und sei es nur der Streßfaktor der begrenzten Zeit, die zur Verfügung steht.

2.2 Systemtheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie: „Subjektivität“ als späte Form der Selbstkonstitution des Menschen (Luhmann)

- 2.2.1 Die phänomenologische Methode der Luhmannschen Systemtheorie
 - 2.2.1.1 Reflexivität ohne Subjekt: Das Problem der Komplexität
 - 2.2.1.2 Sinn als Selektionsregel und als ‚Komplex‘: Zum Überraschungsmoment der Information
 - 2.2.1.3 Kommunikation als Homöostase: Zum erhöhten Bedarf an Informationsausgleich
 - 2.2.1.4 Identität und Negation: Subjektivität als mehrdimensionale Perspektivierung von Welt
- 2.2.2 Die Funktionalität des Bildungssystems als ‚Reformpädagogik‘
 - 2.2.2.1 Identifikation von Leistung und Schüler: Zuteilung von Karrieren
 - 2.2.2.2 Bildungsreformen als rekursive Kontinuität: das sich selbst evolutionierende System
 - 2.2.2.3 Pädagogisches Handeln als Reservat

Im Cockpit eines Flugzeugs gibt es eine Instrumentenanzeige, die einen künstlichen Horizont darstellt, auf dem der Pilot die Position seines Flugzeugs zur Erde ablesen kann. So kann er bei auftretenden Störungen des Gleichgewichts korrigierend eingreifen. Genausogut kann auch der Autopilot, wenn er ihn einschaltet, für eine stabile Homöostase sorgen. Deutet schon der künstliche Horizont eine Bezogenheit weniger des Piloten als vielmehr des Flugzeugs auf den Erdhorizont an, so geht die Erinnerung an die subjektive Leistung des Piloten im Falle des Autopiloten völlig verloren. Nicht mal mehr der ‚künstliche‘ Horizont ist der des Piloten selbst. Ein mechanisches System aus Leitungen und Sensoren und ein elektronischer Rechner tarieren die Position des Flugzeugs zur Erde aus. Der ‚künstliche‘ Horizont der Instrumentalanzeige, der noch bildhaft an den ‚natürlichen‘ Horizont des Piloten erinnert, wird zwischen den interagierenden Systemen der Erde und des Flugzeugs überflüssig: Kein Blick fokussiert mehr einen Punkt in der Ferne, vor dem alles andere in den Hintergrund tritt. An die Stelle des Fokussierens und in den Hintergrundtretenlassens eines subjektiven Blicks tritt die funktionale Komplexitätsreduktion von Systemen.

Niklas Luhmann hat diesen kybernetischen ‚Blickwechsel‘ weg von der subjektiven Wahrnehmung durchgeführt, indem er Husserls phänomenologische Terminologie in eine systemtheoretische transformierte, in der von ‚Blicken‘ nicht mehr die Rede ist, aber doch noch von ‚Sinn‘ und von ‚Horizonten‘, wenn auch kaum anders als im Sinne einer Metapher, wie im Falle des künstlichen Horizonts auf der Instrumentenanzeige. Was Sinn und Horizont noch meinen können, wird durch den Begriff der Komplexitätsreduktion schon vollständig geleistet. Wenn Luhmann also den Sinnbegriff als „Grundbegriff der Soziologie“ einführt, so erscheint

dies wie in der biologischen Evolution als ein Atavismus, in dem gelegentlich Organe erhalten bleiben, die keine erkennbare Funktion mehr haben. Luhmann scheint mehr wissenschaftsstrategische als systematische Gründe zu haben, daran festzuhalten. Auch der Horizontbegriff verweist mehr auf das phänomenologische Erbe Husserls, ohne für Luhmanns Systemtheorie noch eine wirklich eigenständige Bedeutung behaupten zu können.

2.2.1 Die phänomenologische Methode der Luhmannschen Systemtheorie

Daß die Systemtheorie Luhmannscher Prägung hier unmittelbar im Anschluß an Husserls Phänomenologie diskutiert werden soll, hat also nicht nur ihren Grund im Anliegen dieser Arbeit, der Begriffsanalyse von Lernen und Leistung. Vielmehr ist die Systemtheorie selbst ein illegitimer Bankert der Phänomenologie. Wir bräuchten diesen Nachweis hier nicht mal eigens zu führen; es würde durchaus reichen, uns auf den Begründer dieser spezifischen, sich der phänomenologischen Methodik bedienenden Systemtheorie zu berufen: Luhmann ist es selbst, der sich mit seiner Diskussion des Sinnbegriffs in die „phänomenologische“ und „hermeneutische Tradition“ stellt, – allerdings nicht ohne den Hinweis darauf, daß die Phänomenologie „manchen eher eine Krankheit zu sein scheint als ein Methode“. ¹⁹¹⁾

Es ist vor allem die phänomenologische Methode der Reduktion, die Luhmann als konstitutives Moment der Systemtheorie übernimmt. Er kopiert dabei Husserls Vorgehen in allen wesentlichen Aspekten. So ist die Komplexitätsreduktion von Welt nicht nur ein wesentliches Verfahren der Selbsterhaltung von Systemkomplexität, sondern Luhmann stellt ihr, indem er sie als „doppelte Negation“ charakterisiert, auch die Aufgabe, die für die Funktionalität des Systems inkommensurable und deshalb negierte Weltkomplexität zugleich zu erhalten: ein Ineinander also von Reduktion und Epoche, von Ausklammerung und Einklammerung, wie wir es von Husserl schon kennen.

Im folgenden werde ich Luhmanns Systemtheorie im ständigen Rückblick auf Husserl entfalten. Daß dabei die älteren Schriften Luhmanns im Vordergrund stehen, hat seinen Grund darin, daß dort diese Zusammenhänge deutlich hervortreten.

¹⁹¹⁾ Niklas Luhmann, Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, hrsg.v. Jürgen Habermas, Dieter Henrich und Niklas Luhmann, Frankfurt a.M. 1971, S.25-100: 30

Luhmann hat seine Systemtheorie in der Folgezeit nur unwesentlich modifiziert. Korrekturen fanden stets nur im Rahmen der Absicherung des Konzepts statt; seine Geltung wurde nie selbstkritisch in Frage gestellt. Am Ende jedes Abschnitts fasse ich die Ergebnisse in Form von Begriffsgegenüberstellungen zusammen.

2.2.1.1 Reflexivität ohne Subjekt: Das Problem der Komplexität

Ob Luhmann die Meinung, daß die Phänomenologie eine Krankheit sei, teilt, läßt er offen, doch weiß er auf jeden Fall die Medizin, dem phänomenologischen Symptom das Virus auszutreiben: Wir brauchen nur auf den „Subjektbezug“ des Sinnbegriffs zu verzichten und seine reflexive Struktur auf ein Primat der Negation zurückzuführen,¹⁹²⁾ so kommen wir zu gesunden, von keinerlei Aporien angekränkelten, sich selbst erhaltenden Systemen.

Gerade diese ‚Gesundheit‘ des Systems aber, das an keinen inneren Aporien krankt und zu Evolutionen im Weltzusammenhang nur durch beständige Anpassungsleistungen an seine sich ändernden Umwelten gezwungen wird, ist es, die selbst zum Symptom wird: zum Symptom nämlich für ein gesamtgesellschaftliches ‚Bewußtsein‘, das nur noch selektieren, sich selbst als Einheit – z.B. eines intergenerationellen Prozesses – aber nicht mehr problematisieren will.¹⁹³⁾ Dieses ‚Bewußtsein‘ liegt jenem Leistungsbegriff zugrunde, um den es nun gehen soll: einem Leistungsbegriff nämlich, der sich nicht mehr vom Lernen unterscheidet, ja, in dem sich die Frage nach dem Lernen überhaupt nicht mehr stellen läßt.

Luhmann führt den Sinnbegriff in die Soziologie ein, um menschliche Systeme psychischer und sozialer Art in ihrem Funktionieren beschreiben zu können.

¹⁹²⁾ vgl. ebenda, S.35f.; zur Subjektlosigkeit der Systemtheorie und ihrem Zusammenhang mit dem Konstruktivismus vgl. Ewald Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd. September/Okttober 1999, 629-647

¹⁹³⁾ ebenda, S.38f.: „Bewußtsein – das ist nicht die Gesamtheit der jeweils faktisch erlebten Impressionen, sondern konstituiert sich als deren Selektivität.“ – Ein Bewußtsein, das als Einheit aufträte, wäre auch ein Subjekt. Da es den Systemen aber nur um Selbsterhaltung geht, reicht eben Selektivität. Daß Luhmann im übrigen überhaupt kein sachliches Interesse am Bewußtseinsphänomen hat, wird noch mal in seinem aus dem Nachlaß von Dieter Lenzen herausgegebenen Buch „Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002, deutlich; hier hält Luhmann unausdrücklich gegen Husserl gerichtet fest, daß Phänomene wie Gedächtnis und Motivation „im Kommunikationsprozeß nicht davon abhäng(en), daß eine psychische Interpretation gelingt, daß sie zutreffend gelingt oder daß sie irgendeinen beachtlichen Grad von Tiefenschärfe erreicht.“ (S.31)

Er braucht aus wissenschaftsstrategischen Gründen eine Kategorie, mit der er diese Systeme von mechanischen und biologischen Systemen unterscheiden kann.¹⁹⁴⁾ Sonst müßte er sich gleich selbst als einen Mechaniker oder Biologen bezeichnen. Um aber seine spezifische Tätigkeit als Soziologe begründen zu können, braucht er einen eigens ausgewiesenen „Grundbegriff“. Da es in der Soziologie um das Zusammenleben von Menschen geht, um ihr Erleben und Handeln, ist ‚Sinn‘ diese zentrale Kategorie; denn Menschen erleben ihr Handeln nicht als kausal determiniert, sondern als sinnmotiviert.

Um die neuen kybernetischen und systemtheoretischen Errungenschaften in den Natur- und Lebenswissenschaften des 20. Jhdts. mit der soziologischen Perspektive kompatibel zu machen, müssen a) die üblichen Regionalisierungen von Weltzusammenhängen teilweise aufgehoben und muß b) der Sinnbegriff neu begründet werden.

zu a: Luhmann weist also explizit darauf hin, daß hinsichtlich der Klärung des Sinnbegriffs die „Einordnung“ z.B. „psychischer Systeme“ und „sozialer Systeme“ „in einen psychologischen bzw. einen soziologischen Begriffsrahmen“ offen bleiben soll.¹⁹⁵⁾ Der Vorteil liegt nach Luhmann im Verzicht auf die als „Vorurteil“ denunzierte „Fundierung von Sinn usw. in psychischen Systemen“. ¹⁹⁶⁾

Husserls Regionen der materiellen und animalischen Natur und der geistig-personalen Welt sind damit aufgehoben, denn auch die animalische Natur funktioniert Luhmann zufolge nach denselben Selektionsprinzipien wie psychische und soziale Systeme: „Man kann sich vorstellen, daß jeder Organismus so lebt, und die spezifische menschliche Lösung dieses Problems als teils kontinuierliche, teils diskontinuierliche Steigerung der Leistung (der Selektivität – DZ) begreifen.“¹⁹⁷⁾ In diesem Sinne fordert Luhmann an späterer Stelle explizit, daß „die Theorie sinnkonstituierender, nämlich psychischer und sozialer Systeme auf einen Stand

¹⁹⁴⁾ vgl. hierzu Jürgen Habermas, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann, in: Habermas/Luhmann 1971, S.142-290, hier: S.146: „Luhmanns Strategie zielt auf eine Systemtheorie der Gesellschaft, die einerseits den analytischen Ansatz der Kybernetik nutzt, ohne sich andererseits an den Rahmen der bisher für Maschinen und Organismen ausgearbeiteten Theorie selbstgeregelter Systeme zu binden.“

¹⁹⁵⁾ vgl. ebenda, S.29

¹⁹⁶⁾ ebenda

¹⁹⁷⁾ ebenda, S.33

gebracht werden (muß), der dem der Maschinentheorie und dem der Organismustheorie entspricht.“¹⁹⁸⁾ – Wie sehr sich Luhmann im Anschluß auch bemüht, nachträglich zwischen „Leben“ und „Sinn“, zwischen „Ganzheiten“ und „Handlungen“ zu differenzieren,¹⁹⁹⁾ werden hier doch material-ontologische Differenzen zwischen der materiellen Natur (Maschinentheorie), der animalischen Natur (Organismustheorie) und der geistig personalen Welt (psychische und soziale Systeme) grundsätzlich geleugnet.

zu b: Am Sinnbegriff stören Luhmann vor allem die Aporien des Subjektbegriffs, die er

- a) in der Frage nach dem Realitätsbezug des Subjekts: wo ist die Kontaktstelle zwischen transzendentelem und empirischem Subjekt?,
- b) in dessen eigener Realitätshaltigkeit: *gibt* es das Subjekt überhaupt?,
- c) und in der Trennung von Sinn und Sein: aus dem bloßen Sein kann kein Sollen extrapoliert werden,

verortet.²⁰⁰⁾ Von diesen Aporien will er den Sinnbegriff unbelastet wissen.²⁰¹⁾

Luhmanns Ziel ist also nicht eine *problematisierende*, sondern eine sich kybernetischer Methoden bedienende, nur *beobachtende* Soziologie, die es dennoch unleugbar mit handelnden Menschen zu tun hat. Um deren Handeln einerseits vom lediglich mechanischen Funktionieren zu unterscheiden, es aber andererseits trotzdem als Funktionszusammenhang beschreiben zu können, führt Luhmann den Sinnbegriff auf eine bloße Funktion zurück: Kontingenz und Komplexität zu reduzieren. Überhöht nach Luhmann die bisherige Metaphysik einschließlich der Phänomenologie den Sinn als „Einzigheit (Ichhaftigkeit)“²⁰²⁾ des subjektiven Erlebens, so ist dieses Erleben in der systemtheoretischen Fassung des Sinnbegriffs nur eine Weise der „Selbstüberforderung“ „durch andere Möglichkeiten“ und steht deshalb vor allem vor dem Problem, die überwältigende Komplexität der Welt zu bewältigen. Dabei hilft der Sinn als eine spezifische „Form der Erlebnisverarbeitung“.²⁰³⁾

¹⁹⁸⁾ ebenda, S.93

¹⁹⁹⁾ ebenda, S.93f.

²⁰⁰⁾ vgl. ebenda, S.27

²⁰¹⁾ vgl. ebenda, S.28

²⁰²⁾ ebenda, S.27

²⁰³⁾ ebenda, S.32

Verzichten kann Luhmann demzufolge zwar auf den Subjektbezug, nicht aber auf die Reflexivität des Sinnbegriffs. Sie wird nur nicht mehr im Subjekt verortet, sondern im System. Ihr besonderes Kennzeichen ist die doppelte Negation.²⁰⁴⁾ Die einfache Negation ist nur zur Verneinung als solcher fähig. Alles was verneint wird, ist sogleich ‚aus der Welt‘. Das drastischste Beispiel hierfür wäre das Töten, – noch drastischer: das ‚sinnlose‘ Töten, aus dem nichts Neues folgt, – nicht einmal Aufessen. Die doppelte Negation hingegen, die sich selbst verneint, vermag gleichzeitig zu negieren und zu erhalten. Sie kann die Komplexität der Welt durch Negation alles Unwichtigen und Überflüssigen einerseits reduzieren, aber andererseits die Gefahr der Kontingenz vermeiden, daß all das verneinte, scheinbar Unwichtige und Überflüssige vielleicht doch noch überlebenswichtig werden könnte und dann nicht mehr zur Verfügung steht. Die Negation der Negation hält die Negation in der Schwebe und erhält sich so die Option, sich unter Umständen nochmal anders entscheiden zu können.

Dies ist nun genau die Leistung, die Luhmann dem Sinnbegriff zuspricht: gleichzeitig Komplexität zu reduzieren und zu erhalten und dadurch das Risiko der Kontingenz zu minimieren: „Sinnhafte() Erlebnisverarbeitung“ „leistet *Reduktion und Erhaltung von Komplexität* dadurch, daß sie das unmittelbar gegebene, evidente Erleben durchsetzt mit *Verweisungen auf andere Möglichkeiten* und mit *reflexiven und generalisierenden Negationspotentialen* und es dadurch für *riskante Selektivität* ausrüstet.“²⁰⁵⁾ – Luhmann kehrt also die Husserlsche Prioritätsbestimmung, die der Position das Primat zuspricht,²⁰⁶⁾ um zugunsten eines „funktionellen Primats der Negation“,²⁰⁷⁾ das sich seiner Ansicht nach von der vorreflexiven, leiblich-primordialen Sphäre her nicht begründen läßt: „Die spezifische Potenz des Negierens, die sich in der reinen Gegebenheit aktueller Eindrücke, in Wahrnehmung und Vorstellung nicht findet, beruht auf der ihr eigenen Kombination von *Reflexivität und Generalisierung*.“²⁰⁸⁾

²⁰⁴⁾ vgl. ebenda, S.35ff.

²⁰⁵⁾ ebenda, S.37

²⁰⁶⁾ ebenda, S.35; vgl. auch Edmund Husserl, *Erfahrung und Urteil. Untersuchung zur Genealogie der Logik*, redigiert und herausgegeben von Ludwig Landgrebe, Hamburg 7/1999 (zitiert als EU), S.93ff.

²⁰⁷⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.60

²⁰⁸⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.36

Gegen Luhmanns unterschiedliche Zuordnung der Prioritäten bei ihm selbst und bei Husserl gibt es – zumindest auf dieser Ebene seiner Argumentation (vgl. Kapitel 2.2.1.3) – nichts einzuwenden, außer der Einschränkung, daß die Position bei Husserl zwar das Primat hat, er aber dennoch darauf Wert legt, daß „Negation“ schon in der „vorprädikativen Sphäre der rezeptiven Erfahrung auftritt.“²⁰⁹ – Wenn wir hier ‚Reflexivität‘ nicht lediglich als eine unspezifische, generalisierte Form von ‚Rückkopplung‘ verstehen wollen – als unterschiedslos auf überall in Natur und Kultur stattfindende Prozesse der Selbsterhaltung anwendbare feed-back-Kategorie –, so können wir festhalten, daß Husserl so etwas wie einen ‚vorreflexiven‘ Begriff der Negation kennt. Ja, sogar noch mehr: Husserl hat einen leibbezogenen, primordialen, dem hermeneutischen Zirkel entzogenen Sinnbegriff. Luhmanns Sinnbegriff hingegen liegt zwar der Subjektivität voraus, aber da seine Systemtheorie „organische Substrate“ nur voraussetzt, ohne sie jedoch als sinnkonstituierendes Moment zu akzeptieren, ist Sinn bei ihm nur als konstitutive Leistung von Systemen begründbar.

Die unterschiedlichen Prioritäten von Position und Negation, die im jeweiligen Anfang bei der Wahrnehmung (Husserl) und bei der Reflexivität (Luhmann) begründet sind, verweisen zugleich auf unterschiedliche Absichten: Geht es Husserl als ‚anfangendem‘ Philosophen um die Frage des zweifelsfreien Ursprungs von *Welt*, so ist es Luhmann vor allem – fern jeden Ehrgeizes, auf die Ursprünge zurückzugehen²¹⁰ – um die Funktionsweise von *Sinn* zu tun. So übernimmt Luhmann sogar Husserls Begriff der Konstitution, – nur daß bei ihm keine ‚Welt‘ konstituiert wird, sondern eben ‚Sinn‘. Zurecht weist Luhmann übrigens auf eine gewisse Ungenauigkeit des Konstitutionsbegriffs bei Husserl hin, der gleicher-

²⁰⁹ UE, S.97

²¹⁰ Auch Habermas wirft Luhmann vor, daß ihn die Frage nach dem Ursprung von Welt nicht interessiert: „Eine Theorie der weltauslegenden und identitätsverbürgenden Deutungssysteme, eine Theorie also, die die Entstehung und die strukturelle Veränderung von Weltbildern und kulturellen Überlieferungen zu erklären erlaubt, müßte mithin einer Systemtheorie der Gesellschaft *vorausgehen*.“ (ders., in: Habermas/Luhmann 1971, S.164) – Und an anderer Stelle: „Die Welt als Inbegriff aller Ereignisse und Zustände ist selbst kein System, das in seinem Bestand bedroht werden könnte. Sie ist vielmehr für alle Bestände in der Welt aufgrund ihrer Überkomplexität eine Bedrohung; so kann man sagen, daß die Welt ein Problem darstellt. Aber eine problematische Welt kann nicht ohne mindestens *ein* gleichursprüngliches System gedacht werden, *für das* sie ein Problem darstellt.“ (ebenda, S.153f.) – Habermas steht hier mit der Thematisierung der „Gleichursprünglichkeit“ zweier Korrelatphänomene, nämlich ‚Welt‘ und ‚Bewußtsein‘, mitten im Problemhorizont der Husserlschen Phänomenologie.

maßen von der Konstitution unmittelbarer Evidenzen und intersubjektiv vermittelter Einsichten spricht. ²¹¹⁾ Luhmann selbst aber gerät eine Vereindeutigung des Konstitutionsbegriffs zur bloßen Konstruierbarkeit durch „sinnkonstituierende Systeme“. Das transzendente Moment, das bei Husserl mit dem Begriff der Konstitution verbunden ist, geht völlig verloren bzw. wird als über-sich-hinaus-Weisen von Sinn zur bloß ‚immanenten‘ Sinntranszendenz – eben nicht über sich hinaus zu Anderem, sondern wiederum nur: auf Sinn. ²¹²⁾

So weit wie wir bisher in der Darstellung gekommen sind, können wir an dieser Stelle schon spezifische Differenzen zwischen der Systemtheorie und der Phänomenologie festhalten:

Luhmann	Husserl
a) Sinnkonstitution durch das System	– Weltkonstitution durch das Subjekt
b) Primat der Negation	– Primat der Position
c) doppelte Negation als gleichzeitige Reduktion und Erhaltung von Weltkomplexität	– Reduktion bei gleichzeitiger Einklammerung (Epoche) von Welt
d) Problem der Komplexität	– Problem der Subjektivität
e) Bewußtsein als Selektivität	– Bewußtsein als Einheit
f) Sinn als Reduktion von Komplexität	– Sinn als subjektive Intention
– Einzige Reduktionsrichtung: weg von der Komplexität der Welt, <i>Selektivität</i>	– Zweifache Reduktionsrichtung: Einklammerung von Welt <i>und</i> Fokussierung auf die Identität von Phänomenen, <i>Intentionalität</i>
g) Sinn nicht als regional ausdifferenziert, sondern systemübergreifend	– Regionalisierung von Welt als je spezifischer kategorialer Rahmen bzw. als Ausdifferenzierung von Sinn

2.2.1.2 Sinn als Selektionsregel und als ‚Komplex‘: Zum Überraschungsmoment der Information

Wie schwierig die wissenschaftsstrategische Umdefinition des Sinnbegriffs durchzuführen ist, zeigt sich schon bald nach Luhmanns Kritik an Husserls Konstitutionsbegriff: Nun ist er es selbst, der eine entscheidende Ungenauigkeit verschuldet. Da Luhmann nicht umhin kann, den Sinnbegriff trotz aller Rede von Systemen in einen wie auch immer umdefinierten Bewußtseinszusammenhang zu stellen, muß dieser Sinnbegriff dem „Bewußtseinsleben“ zwar eine „Selektionsregel“

²¹¹ Habermas/Luhmann 1971, S.30

²¹² Luhmann verweist in diesem Zusammenhang auf „Husserls These von der bewußtseinsimmanenten Transzendenz“. (ebenda, S.30) Die eigentliche bzw. objektive Transzendenz wird von ihm gar nicht erwähnt.

geben, darf ihm aber nicht zum „sich ereignende(n) Bewußtseinsinhalt“ werden: „Inhalte treten als Information ins Erleben.“ ²¹³⁾

Im Lichte einer vorhergehenden Äußerung, nach der die Information den „systemrelativen Ungewißheitszustand() über die Welt“ bloß zu reduzieren vermag, während der Sinn die Komplexität der Welt gleichzeitig zu reduzieren und zu erhalten vermag, ²¹⁴⁾ haben wir zunächst eine klare, trennscharfe Unterscheidung zwischen Information und Sinn vorliegen. In dem Moment aber, wo Luhmann das „Bewußtseinsleben“ hinzunimmt, verschwimmt diese klare Unterscheidung sofort. Die Information lebt von ihrem Überraschungswert: davon, daß sie unseren Erwartungen wenigstens „minimal“ widerspricht. Mit dem Überraschungsfaktor ist nun aber eine gewisse Individualität, um nicht zu sagen „Einzigkeit“ des Bewußtseinslebens verbunden, die Luhmann ja eigentlich leugnet. Er kann hier aber nicht umhin, anzuerkennen, daß der „Informationsbegriff“ „relativ (ist) auf einen aktuell gegebenen, sich laufend ändernden Kenntnisstand und eine individuell strukturierte Bereitschaft zur Informationsverarbeitung“. ²¹⁵⁾

Dem Problem, damit im Systemzusammenhang als Sinnkonstitution so etwas wie Individualität und Einzigartigkeit, also Subjektivität, zugestanden zu haben, versucht Luhmann damit zu entgehen, daß er dieses Überraschungsmoment nur der Information zugestehen will. Die Sinnkonstitution soll unabhängig sein von dieser Relation auf individuelle ‚Kenntnisstände‘; unabhängig also – hier bewegt sich Luhmann nun vollständig in der Husserlschen Diktion – vom ‚unaufhörlichen Wechsel‘ „je aktualisierte(r) Inhalte des Wahrnehmens und Denkens“ ²¹⁶⁾: der Husserlsche Bewußtseinsstrom! Und Luhmann spricht an dieser Stelle bezeichnenderweise auch nicht mehr vom Sinn als von einer „Selektionsregel“, sondern von einem in sich unveränderlichen „Sinnkomplex“, aus dem sich einzelne Informationen wie Sinnatome individuell herauslösen lassen. ²¹⁷⁾

Luhmanns Dilemma läßt sich folgendermaßen festhalten: Ist Sinn eine Selektionsregel für Informationen und ist Information relativ zum individuellen Kennt-

²¹³⁾ ebenda, S.40

²¹⁴⁾ ebenda, S.34

²¹⁵⁾ ebenda, S.40

²¹⁶⁾ ebenda

²¹⁷⁾ ebenda, S.41

nisstand, dann *kann* die Selektionsregel *nicht* unabhängig sein vom Überraschungsmoment der Information. Auch die Selektionsregel muß eine individuell konstituierte (oder *konstruierte*) Regel sein, da sie sonst immer nur die gleichen und nicht etwa individuell unterschiedliche Informationen „ins Erleben“ treten lassen würde! Damit würde aber die Frage nach der Einheit des Bewußtseins unausweichlich, und systemtheoretisch wäre sie nicht mehr beantwortbar. Habermas beschreibt dieses Problem mit folgenden Worten: „Luhmann verschleiern das Dilemma, indem er einen phänomenologisch eingeführten Sinnbegriff gegen den systemtheoretisch zulässigen Begriff der Information zunächst abhebt, um ihn dann wieder allein durch Selektionsleistungen zu definieren.“ ²¹⁸⁾

Von einem „Sinnkomplex“ zu reden, ist hier im Grunde nur eine Verlegenheit. Bei einem ‚Komplex‘ müßte es sich um einen Verweisungszusammenhang, um Horizonte von Sinnbezügen handeln, und diese ließen im Unterschied zu einer Selektionsregel viele unterschiedliche und überraschende Perspektiven zu. Dieser Sinnkomplex könnte in der Tat immer sich selbst gleich bleiben, denn als Komplex bildet er eine Sinneinheit und nicht eine Selektionsregel. (vgl. Kapitel 2.2.1.4)

An späterer Stelle, wo Luhmann ebenfalls das Moment der Komplexität von Sinn hervorhebt, spricht er selbst von dem „Verweisungshorizont des schon konstituierten Sinnes“. ²¹⁹⁾ Auch hier beachtet er nicht, daß eine *Selektionsregel* kein *Verweisungshorizont* sein kann: die eine beschränkt bestehende, der andere eröffnet neue Möglichkeiten des Sinnverstehens. Das Problem wird nicht dadurch gelöst, daß man beides begrifflich im Sinn „als Komplexität reduzierendes und erhaltendes Verweisungszentrum“ ²²⁰⁾ vereinigt. Denn nun wird der Sinn zu seinem

²¹⁸⁾ Jürgen Habermas, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*, in: Habermas/Luhmann 1971, S.142-290, hier: S.182; vgl. auch S.185f.: „... er (Luhmann) relativiert die zunächst eingeführte Unterscheidung zwischen Sinn und Information, indem er die Funktion des Sinnes wiederum nur an der Steigerung der Selektivität mißt, die diese ‚Ordnungsform menschlichen Erlebens‘ Handlungssystemen einbringt. ... Luhmann verstrickt sich daher in den Widerspruch, Information und Sinn erst zu differenzieren, um dann die Funktion von Sinn allein an einer qualitativen Erweiterung der Informationskapazitäten zu bemessen.“

²¹⁹⁾ vgl. ebenda, S.49. – Mit dem Begriff des „Verweisungshorizont(s) des schon konstituierten Sinnes“ bewegt sich Luhmann im Bereich der Intentionalitätsstrukturen. Entsprechend handelt es sich beim „Verweisungszentrum“ (siehe im Folgenden) um das Bewußtsein als Intentionalität.

²²⁰⁾ ebenda, S.80

eigenen Korrelat: gleichermaßen *Zentrum* wie *Komplexität* bzw. gleichermaßen *Bewußtsein* wie *Welt*.

Zwischen beidem – also zwischen Bewußtsein und Welt – kann es eine Selektionsregel geben; es lassen sich durchaus verschiedene Selektionsregeln unterschiedlichen Horizonten bzw. Komplexitäten zuordnen. Sie böten auf diese Weise dem Bewußtsein Orientierungshilfen. Aber zum einen kann eine Selektionsregel selbst keine Komplexität bzw. kein Horizont sein. Zum anderen haben wir es in dem Moment, wo Sinn auf beiden Seiten des Korrelatverhältnisses auftritt, als Zentrum und als Komplexität, mit einem hermeneutischen Zirkel zu tun, in dem z.B. im Gespräch ein subjektives Zentrum des Sinnverstehens (Ich) mit einem komplexen Gegenüber (Du bzw. Welt) interagiert. Eine *Selektionsregel* setzt immer schon einen komplexen Sinnzusammenhang, also Komplexität voraus, der bzw. die zur Selektion allererst nötig ist, – beides kann nicht identisch sein;²²¹⁾ und ein *Sinnkomplex* wiederum setzt Orientierungszentren, also Subjekte voraus, auf die wiederum ein einheitlicher Sinnkomplex mit seiner unendlichen Perspektivierbarkeit bezogen ist.²²²⁾

Mit anderen Worten: Ein „Sinnkomplex“ ist ein *Phänomen*! Luhmanns in einer Anmerkung eingeschobenes Beispiel verdeutlicht das sehr schön: daß die Kinder in seinem Beispiel sich ihre Hände zum Essen nicht gewaschen haben, ist hier Luhmann zufolge der unveränderliche, gleichbleibende Sinnkomplex. Bei Husserl würde es sich dabei schlicht und einfach um die Einheit des Phänomens ‚ungewaschene Hände‘ handeln. An dieses Phänomen legen nun Mutter und Vater unterschiedliche „Selektionsregeln“ an, – bei denen es sich jetzt allerdings nach Luhmann nicht mehr um Selektionsregeln, sondern nur noch um „Informationen“ handeln soll: nämlich um moralische ‚Informationen‘ der Mutter (Wertung: die Hände sollen sauber sein) und um kognitive ‚Informationen‘ des Vaters (Kenntnisnahme: die Hände sind dreckig).²²³⁾ Wir haben es hier also mit völlig verschiedenen Zusammenhängen zu tun: Der *Sinnkomplex* bzw. das Phänomen (ungewaschene

²²¹⁾ siehe hierzu Habermasens Kritik an Luhmanns Weltbegriff!

²²²⁾ Luhmann: „Perspektiven“ „werden übertragbar dadurch, daß sie sich auf identisch gehaltenen Sinn ... eines Gegenstandes stützen und dessen Identität im Vollzug des Austauschs bewähren. (...) Für diesen Prozeß der intersubjektiven Konstitution einer sinnhaft-gegenständlichen Welt ist die *Nicht-Identität der erlebenden Subjekte* wesentliche Voraussetzung.“ (ebenda, S.51)

²²³⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.41

Hände) ist etwas anderes als die *Selektionsregeln* (moralische und kognitive Urteile), und Luhmann vermengt beides mit seinem Sinnbegriff unter Zuhilfenahme des Informationsbegriffs, der an der Stelle, wo der Sinnbegriff keine Selektionsregel sein kann, diese Funktion stillschweigend mitübernimmt.

Eine weitere Zuordnung und Differenzierung von Begriffen ist nun möglich:

Luhmann	Husserl
<ul style="list-style-type: none"> – „Erfahrung ist überraschende Information ...“²²⁴⁾ – Wiederholung entwertet die Information <ul style="list-style-type: none"> – „Erfahrung ist nie das reine, unmodifizierte Eintreffen des Erwarteten ...“²²⁵⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> – Erfahrung ist Evidenz/Selbsthabe – Wiederholbarkeit ist ein unverzichtbares Merkmal der Selbsthabe (Evidenz)
Bewußtseins-, leben‘ als Strom	
a) Der Sinnkomplex ist kein Inhalt des Bewußtseinslebens (kein Korrelatverhältnis)	b) Phänomen und Bewußtsein sind notwendige Korrelate

2.2.1.3 Kommunikation als Homöostase: Zum erhöhten Bedarf an Informationsausgleich

Kennt Luhmann also keinen *vorreflexiven* Sinn (vgl. Kapitel 2.2.1.1), so kennt er doch einen *vorsprachlichen* Sinn. Kehrseite dieser ‚Vorsprachlichkeit‘ ist allerdings ein sehr umfassender Kommunikations- und ein sehr enger Sprachbegriff. Kommunikation umfaßt demnach alle interaktiven Formen des Informationsaustauschs, also auch Gesten und Mimik. Sprache hingegen wird ganz auf ihre verbale Funktion beschränkt und erscheint so als „Spezialisierung des Kommunikationsprozesses“.²²⁶⁾

Doch auch mit dem Informationsaustausch im Kommunikationsprozeß ist weit mehr gemeint als zwischenmenschliche und innergesellschaftliche Verständigungsprozesse vorsprachlicher und sprachlicher Art. Gemäß dem Vorrang der Negation definiert Luhmann Erfahrung als „überraschende Information“: „Erfahrung ist nie das reine, unmodifizierte Eintreffen des Erwarteten ...“²²⁷⁾ Diese schon in der ein-

²²⁴⁾ ebenda

²²⁵⁾ ebenda, S.42

²²⁶⁾ vgl. ebenda, S.43

²²⁷⁾ ebenda, S.41 und S.42

fachen Erfahrung vorliegende Struktur der Negation als Kontingenz wird in der Begegnung mit dem alter ego potenziert zum „Risiko der doppelten Kontingenz“, die darin besteht, daß ich es nicht nur mit meinen eigenen enttäuschbaren Erwartungen zu tun habe, sondern auch mit den ebenso enttäuschbaren Erwartungen des alter ego. ²²⁸⁾

Einfache und doppelte Kontingenz bilden in Luhmanns Systemtheorie eine strukturelle Analogie zur immanenten und objektiven Transzendenz in Husserls Phänomenologie. Einfache Kontingenz verweist auf das Verhältnis zwischen psychischen Systemen (Ich) und ihren nicht-menschlichen Umwelten (Nicht-Ich). Das einfache Kontingenzrisiko besteht in der Enttäuschung einer einfachen Wahrnehmungserfahrung, ähnlich wie die Rückseite von Gegenständen in Husserls Phänomenologie immer einen Überraschungsfaktor darstellt, der sich nie auf Null reduzieren läßt. ²²⁹⁾ Dies ist die immanente Transzendenz der primordialen Sphäre. Luhmanns doppelte Kontingenz bezieht sich auf die „Erwartungserwartungen“ ²³⁰⁾, die psychische Systeme in bezug aufeinander (Ich und anderes Ich) haben. Das Enttäuschungsrisiko im menschlichen Miteinander ist ungleich größer als hinsichtlich der nicht-menschlichen Umwelten. Deshalb spricht Husserl hier von der eigentlichen bzw. objektiven Transzendenz, die in der absoluten Fremdheit des alter ego begründet ist.

Mit der neuen Dimension der doppelten Kontingenz bedarf es nun auch einer neuen Dimension der Komplexitätsreduktion. Dazu dient die Kommunikation als „Dosierung“ bzw. als „Regulierung wechselseitiger Überraschungen“. ²³¹⁾ Einen weiteren Zuwachs an Selektivität bringt die Sprache im engeren Sinne. Zugleich ermöglicht sie eine neue Qualität der Reflexivität: Sinn kann über die Sprache „zum

²²⁸⁾ vgl. ebenda, S.61ff.

²²⁹⁾ Diese Enttäuschungsgefahr durch die Rückseiten von Gegenständen wird von Luhmann nun negativ konnotiert, wenn er sich auf die Unzweckmäßigkeit von Kinästhesen in einer Welt überkomplexer Möglichkeiten bezieht: „... etwa den Tisch vor mir als ein Nacheinander von Eindrücken zu erfassen, die ich gewinnen könnte, wenn ich betrachtend um ihn herumgehe, seine Schubladen aufzöge, ihn hochhölbe, seine Festigkeit prüfte usw. Solch eine Umweltordnung würde mich auf eine fixierte Reihenfolge des Erlebens festlegen, müßte also in Instinkten abgestützt sein, oder sie würde mich laufenden Enttäuschungen aussetzen.“ (ebenda, S.46f.) – Dabei ist er es doch an anderer Stelle selbst, der den Primat der Negation für sich in Anspruch nimmt, – bei allem Risiko also, „mich laufenden Enttäuschungen auszusetzen“.

²³⁰⁾ ebenda, S.63

²³¹⁾ ebenda, S.43

Inhalt von Bewußtseinsprozessen gemacht werden.“²³²⁾ Doch ist nun nicht mehr vom Sinn als ‚Komplex‘ die Rede: Dies müßte dazu führen, daß sich mit dem Sinn als Thema von Reflexion im engeren ‚Sinne‘ – also als *bewußte*, sprachliche Reflexion und nicht bloß als feed-back-Mechanismus – auch die Frage nach der Einheit dieses Sinns und damit nach der Einheit des Bewußtseins stellt. Es ist hier wieder nur von einer regulierenden „Sinnstruktur“ die Rede, also von Sinn als Selektionsregel. (siehe Kapitel 2.2.1.2)

Die neuen Möglichkeiten, die sich zunächst mit der Kommunikation und dann mit der Sprache ergeben, beziehen sich vor allem auf den erhöhten Selektivitätsbedarf angesichts doppelter Kontingenz. Und in diesem Zusammenhang spricht Luhmann vor allem vom „Informationsgefälle“²³³⁾ komplexer Systeme und dem daraus sich ergebenden Bedarf an „Informationsausgleich“²³⁴⁾. War also bei der einfachen Erfahrung noch ein Vorrang der Negation gegeben, kehrt sich mit der Kommunikation jetzt das Prioritätsverhältnis um: von nun an hat der Bedarf an Position Vorrang.

Luhmanns Diktion wird jetzt im engeren Sinne kybernetisch. So wie er den Kommunikationsprozeß beschreibt, handelt es sich um einen homöostatischen Prozeß, der die beständig drohende Überforderung durch doppelte Kontingenz und das damit einhergehende Informationsgefälle zwischen psychischen und psychischen und zwischen psychischen und sozialen Systemen, aber auch zwischen „unterschiedlichen Informationslagen“²³⁵⁾ innerhalb eines einzelnen Systems ausgleicht bzw. „normalisiert“: „Das Unbekannte wird dem Bekannten, das Neue dem Alten, das Überraschende dem Vertrauten angeglichen.“²³⁶⁾

An dieser Stelle überzeugt es gar nicht mehr, wenn Luhmann Husserl ein Primat der Position zuspricht, sich selbst aber ein Primat der Negation. Vielmehr ist es so, daß jedes System eine selbstverständliche „Tendenz zur Normalisierung“ hat und daß es „besonderer Anstrengungen“ bedarf, um nicht nur einzelne Infor-

²³²⁾ ebenda – Sinn als „Inhalt von Bewußtseinsprozessen“ und Sinn als „sich ereignender Bewußtseinsinhalt“ (ebenda, S.40) sind zwei verschiedene Dinge. Das eine Mal ist es Thema des Bewußtseins, das andere Mal Korrelat des Bewußtseinslebens, – was Luhmann ablehnt.

²³³⁾ ebenda, S.44

²³⁴⁾ ebenda, S.43

²³⁵⁾ ebenda, S.44

²³⁶⁾ ebenda, S.45

mationen, sondern auch die Struktur eines Systems problematisieren zu können.²³⁷⁾ Die doppelte Negation stellt ein dialektisches Moment des hermeneutischen Zirkels – bei Luhmann als ‚Homöostase‘ beschrieben – im Dienste der systemischen Selbsterhaltung dar. Die Negativität der komplexitätsreduzierenden Negation ist in Wirklichkeit eine Position, die im Vorhinein die Grenzen des Negierbaren festlegt.

Von der oben erwähnten strukturellen Analogie zwischen *einfacher Kontingenz* und *immanenter Transzendenz* einerseits und zwischen *doppelter Kontingenz* und *objektiver Transzendenz* andererseits kommen wir an dieser Stelle nun zu einer weiteren Analogie. Die Komplexitätsreduktion als zentrales Moment des scheinbaren Primats der Negation im Dienste der Selbsterhaltung des Systems besteht letztlich in nichts anderem als in systemstabilisierenden Homöostasen, in denen das System das lebensbedrohende Informationsgefälle zwischen seinen Umwelten und sich selbst ständig auszugleichen bestrebt ist. Wie schon angedeutet: Negation im Dienste einer Position, in der nach Luhmanns eigener Feststellung Zweifel an der strukturellen Integrität des Systems nicht erlaubt sind. Letztlich also sind die *Homöostasen* des Systems (Luhmann) nichts anderes als die *Kinästhesen* (Husserl) eines Wahrnehmungssubjekts, das beständig bestrebt ist, seine Präentionen hinsichtlich der Wahrnehmungsobjekte zu erfüllen, und dem bei allen eventuell vorkommenden Enttäuschungen doch eines unbezweifelbar bleibt, – daß es selbst ist und mit ihm eine Welt.²³⁸⁾ Husserl aber tritt mit den Kinästhesen hinter den hermeneutischen Zirkel der kommunizierenden Systeme zurück und damit aus ihm heraus, während Luhmann ‚positiv‘ in ihm befangen bleibt.

²³⁷⁾ ebenda; nach Habermas ist die Systemtheorie wegen dieses Primats der Selbsterhaltung trotz ihres universalen Anspruchs zu keiner philosophischen Selbstreflexion fähig, da dies die Fähigkeit beinhalten würde, die eigenen Gewißheitsstrukturen radikal – bis hin zur hypothetischen Selbstauflösung – in Frage zu stellen: „Auch die entwickeltsten Systeme, zu denen gewiß diejenigen, in deren Teilsystem ‚Wissenschaft‘ Systemtheorien entwickelt werden, gehören, können mithin, solange sie überhaupt als Systeme strukturiert sind, aus sich kein Motiv zur Selbstreflexion bilden. Das bedeutet aber, daß eine vollständige Transparenz und Selbsttransparenz herstellende philosophische Deutung der Welt im ganzen (...) keinem denkbaren System zugerechnet werden könnte: eine zur Philosophie erweiterte Systemtheorie würde alle Latenzen aufheben und alle Strukturentscheidungen problematisieren müssen.“ (ebenda, S.231-232) Später wird Luhmann um der Möglichkeit der Selbstreflexion willen einen, weil „keinem denkbaren System“ zurechenbaren *imaginären* Raum konzederen, in dem sich das System sein Subjekt zur Selbstreflexion gleichsam fingiert bzw. ‚erträumt‘. (vgl. Luhmann 2002, S.168ff.)

²³⁸⁾ vgl. zu den Kinästhesen auch Anmerkung 229

Das Eigeninteresse des Systems an Selbsterhaltung reicht nun zwar aus, um Kommunikation in Gang zu setzen, es reicht aber noch nicht aus, um Kommunikation gelingen zu lassen. Es bedarf zusätzlich zum Selektionsbedarf des einzelnen Systems einer Bereitschaft dieses Systems, mit anderen Systemen zu einem Konsens zu kommen. Diese Bereitschaft sollen nun die „Kommunikationsmedien“ herbeiführen: „Von Kommunikationsmedien wollen wir immer dann sprechen, *wenn durch die Art der Selektion zur Annahme* (d.h. zum Konsens – DZ) *motiviert wird*, wenn also die Selektionsweise zugleich als Motivationsstruktur fungiert.“²³⁹⁾ (vgl. hierzu die Intentionalitätsstrukturen in Kapitel 3) Solche Kommunikationmedien sind z.B.:

- a) Wahrheit: jemand vermag mich durch Argumente zu einer Meinung zu motivieren;
- b) Liebe: jemand vermag mich durch Sympathie zu einer zwischenmenschlichen Präferenz zu motivieren;
- c) Geld: jemand vermag mich durch Geld zu einem Tausch zu motivieren;
- d) Macht: jemand vermag mich durch Abhängigkeit zu einem Verhalten zu motivieren.²⁴⁰⁾

In modernen Gesellschaften lassen sich die Kommunikationsmedien verschiedenen „Teilsystemen des Gesellschaftssystems“ zuordnen: die Wahrheit der Wissenschaft, die Liebe der Familie, das Geld der Wirtschaft und die Macht der Politik.²⁴¹⁾ Voraussetzung für das Funktionieren von Kommunikationsmedien ist die Unterscheidung von „Erleben“ und „Handeln“. Erleben und Handeln sind gleichermaßen Selektionsprozesse, d.h. sie reduzieren die Komplexität der Umwelt. Sie sind nur verschieden zuzuordnen: Erleben führt zu einer gewissermaßen ‚virtuellen‘ Selektion, als Verstehen einer „Fremdreduktion“. Es entspricht der Husserlschen ‚Einfühlung‘: ego versteht die spezifische Selektivität von alter ego, ohne sie selbst zu übernehmen.²⁴²⁾ Handeln bedeutet zusätzlich die Entscheidung zu ei-

²³⁹⁾ vgl. ders., Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas, in: Habermas/Luhmann 1971, S.291-405, hier: S.345

²⁴⁰⁾ vgl. ebenda, S.345f.; die Erläuterungen zu den vier Kommunikationsmedien stammen von mir selbst, da Luhmann nur den Mechanismus des Kommunikationsmediums ‚Wahrheit‘ näher erläutert, und das auch nur kurz.

²⁴¹⁾ vgl. ebenda, S.346

²⁴²⁾ vgl. ebenda, S.346: „... die Übertragung legt nicht eine Entscheidung, sondern nur das Erleben Egos fest, das als Erleben natürlich mehr oder weniger handlungsnah sein kann.“ – Oder an früherer Stelle: „Erlebter Sinn wird als fremdreduziert erfaßt und verarbeitet, Handlungssinn dagegen als systemeigene Leistung.“ (ebenda, S.77)

ner „Eigenselektion“, also die Integration der betreffenden ‚Informationen‘ ins eigene System.²⁴³⁾

Die Kommunikationsmedien differenzieren und ergänzen den Sinnbegriff als Selektionsregel. Wenn ‚Sinn‘ eine immer gleiche, für alle gleichermaßen gültige Selektionsregel darstellt, differenzieren die Kommunikationsmedien diese universale Regel in Richtung auf bestimmte, innergesellschaftliche Funktionszusammenhänge und ergänzen ihn zugleich als intersubjektive Motivationsbasis des Informationsaustausches. Kommunikationsmedien sind also spezifizierte, dennoch immer noch allgemeine, zugleich aber motivierende Selektionsregeln. Auch hier stellt sich die Frage: Selektionsregeln von was? Luhmann antwortet: von Informationen. Diese diffundieren offensichtlich wie einzelne Sinnmoleküle osmotisch durch ein ätherisches Medium von ego zu ego, – ähnlich einer Flüssigkeit, die von der polarisierenden Kraft des Sinns – als „Verweisungshorizont“ und als „Verweisungszentrum“ – in verschiedene Zustände versetzt wird, zwischen denen die Selektionsregeln semi-permeable Wände bilden, so daß Informationsatome vom einen Bereich in den anderen dringen können, ohne daß die Struktur der Zustände aufgehoben würde.

Weitere begriffliche Gegenüberstellungen zwischen Systemtheorie und Phänomenologie werden nun möglich.

Luhmann	Husserl
1. einfache Kontingenz als Verhältnis eines psychischen Systems zu seinen nicht-menschlichen Umwelten	– immanente Transzendenz als Verhältnis des Wahrnehmungssubjekts zum Wahrnehmungsobjekt
2. doppelte Kontingenz als Verhältnis zwischen psychischen Systemen	– objektive Transzendenz als Verhältnis zwischen ego und alter ego
3. Informationsausgleich als Angleichung des Überraschenden an das Vertraute (Homöostase)	– Kinästhesen als erfüllende Einlösung von Präntentionen der Wahrnehmung
4. Kommunikationsmedien als motivierende Selektionsregeln	– Urstiftungen als intersubjektive Sedimente zur Motivierung subjektiven Handelns

²⁴³ vgl. ebenda, S.84

2.2.1.4 Identität und Negation: Subjektivität als mehrdimensionale Perspektivierung von Welt

Die „Herauslösung des anderen Menschen als ‚Subjekt‘“ aus den konkreten, lebensweltlichen Bezügen, seine allen Menschen gleichermaßen zukommende Funktion „als der Welt zugrunde liegendes Bewußtsein“ ist nach Luhmann Moment einer späten Phase der Menschheitsentwicklung und setzt bereits eine hochentwickelte Zivilisation voraus: „Subjektivität ist, im Unterschied zur Ichhaftigkeit des Erlebens, keine ‚angeborene‘ oder durch phänomenologische Reflexion zur Evidenz zu bringende Gegebenheit, sondern eine späte, gesellschaftlich höchst voraussetzungsvolle Form der Selbstkonstitution des Menschen.“²⁴⁴) – Anders als bei Husserl, der Subjektivität als transzendentes Intentionalitätszentrum an den vorersten Anfang des Menschseins stellt – und diese Anfänglichkeit geradezu zum prägenden Charakter einer ‚anfangenden Phänomenologie‘ erklärt –, kommt bei Luhmann Subjektivität erst am Ende, gewissermaßen als ‚Krönung‘ eines langen, „voraussetzungsvollen“ Prozesses der Sinnkonstitution zustande.

Welche Funktion hat nun das Subjekt in bezug auf diesen Prozeß der Sinnkonstitution? – Ganz offensichtlich, da am Ende des sinnkonstituierenden Prozesses stehend, nicht mehr die, Sinn zu ermöglichen. Zwei Aspekte machen Subjektivität auch in der Systemtheorie letztlich doch unverzichtbar: a) die schon angedeutete Identitätsproblematik hinsichtlich der Rede vom ‚Sinnkomplex‘ und b) das ebenfalls schon angedeutete Problem eines fehlenden Korrelats zu diesem Sinnkomplex. (vergleiche Kapitel 2.2.1.2)

zu a: Die Komplexität von Sinn als Welt überfordert den „subjektiven Bezugspunkt“ eines einzelnen psychischen Systems.²⁴⁵) Die Welt ist so überkomplex, daß ein einzelnes psychisches System mit seinem begrenzten Negationspotential diese Welt nicht gleichzeitig negieren und erhalten kann. Zugleich muß es aber in der Lage sein, in der Kommunikation mit den alter egos den eigenen Verweisungsbezug (Eigenreduktion) auf einen Sinnkomplex – an dieser Stelle ist also mehr denn je von Sinn als Komplex und nicht als Selektionsregel die Rede – durchzuhalten und gleichzeitig die Fremdreduktion, d.h. die Perspektive des alter egos auf diesen

²⁴⁴ ebenda, S.53

²⁴⁵ vgl. ebenda, S.47

Sinnkomplex, zu verstehen. Der Begriff des Sinnkomplexes erhält nun seine ihm gebührende Definition: „Sinn erscheint so als Identität eines Zusammenhanges von Möglichkeiten.“²⁴⁶⁾

Bei der Darstellung der Identifikationsleistungen greift Luhmann auf eine Husserlsche Unterscheidung zurück: Er führt wieder Regionen ein, in die die Welt gegliedert werden soll. Er nennt sie nur nicht Regionen, sondern „Dimensionen des Welterlebens“, die mit Hilfe „differenzierten Negierens“ zu einer „Mehrdimensionalität von Welt“ führen.²⁴⁷⁾ Von diesen Dimensionen gibt es drei, die wie gesagt den Husserlschen Regionen entsprechen:

- die sachliche Dimension, die das materielle „Anderssein“ der Welt identifiziert (Nicht-Ich),²⁴⁸⁾
- die soziale Dimension, die den Anderen als anderes Ich identifiziert²⁴⁹⁾
- und die zeitliche Dimension, die Sinneinheiten identifiziert.²⁵⁰⁾

Die Parallelen zu Husserls Regionen sind so schon offensichtlich genug. Vollends treten sie hervor, wenn Luhmann hier ganz wie Husserl plötzlich ein Korrelatverhältnis eröffnet (vgl. b), innerhalb dessen er gar das Bestehen einer einseitig fundierenden Schicht postuliert.

zu b: Hinsichtlich der zeitlichen Dimension von Identifizierung von Sinn unterscheidet Luhmann zwischen *konstituierendem Erleben* und *konstituiertem Sinn*.²⁵¹⁾ Wir haben hier also ein Korrelatverhältnis vorliegen, für das Luhmann unterschiedliche Probleme der Synchronisation von Zeit im Bereich des Gegenwartserlebens und im Vergangenheits- und Zukunftsbezug festmacht.

Wo Luhmann sonst unterschiedslos von Verweisungszentren und Verweisungshorizonten spricht, haben wir jetzt eine klare, zweipolige Zuordnung: ein *Subjekt* auf der einen Seite und einen *Gegenstand* auf der anderen. Dieses Korrelatverhältnis ist in sich wiederum durch einen Fundierungszusammenhang gekennzeichnet:

²⁴⁶⁾ ebenda, S.48

²⁴⁷⁾ ebenda

²⁴⁸⁾ vgl. ebenda, S.48ff.

²⁴⁹⁾ vgl. ebenda, S.51ff.

²⁵⁰⁾ vgl. ebenda, S.53ff.

²⁵¹⁾ vgl. ebenda, S.53f.

„Vor allem liegen die fundierenden Beziehungen zwischen Zeitdimension und Sozialdimension auf der Ebene des konstituierenden Erlebens, also immer in der je aktuellen Gegenwart und nicht in der Sozialität des konstituierten Sinnes.“²⁵²⁾

Man muß hier beachten, daß Luhmann keinen Unterschied zwischen psychischen und sozialen Systemen hinsichtlich des Erlebens anerkennt. Erleben kommt gleichermaßen in psychischen wie sozialen Systemen vor. Wenn er also das konstituierende Erleben gegenüber der „Sozialität des konstituierten Sinnes“ als fundamentaler bezeichnet, so ist davon auszugehen, daß er mit der fundamentalen Ebene des Korrelatverhältnisses nicht nur das psychische, sondern auch das soziale Erleben meint. Dem „in der Sozialität konstituierten Sinn()“ liegt also auch ein sozial konstituierendes Erleben voraus – was immer man sich darunter vorstellen mag.

Dennoch muß hier festgehalten werden, daß Luhmann eine subjektive Ebene eröffnet, die – gleichgültig wie spät er sie als „höchst voraussetzungsvolle Form der Selbstkonstitution des Menschen“ ansetzt – letztlich den Anspruch, daß es die Systeme sind, die Sinn konstituieren, und nicht die Subjekte, widerlegt. Vor allem dann, wenn er wie Husserl den Gegenwartsbezug des konstituierenden Erlebens als „ewig präsentes Dasein des Bewußtseins“ bezeichnet.²⁵³⁾ Husserl würde hier vom cogito bzw. von transzendentaler Subjektivität sprechen.

Wie schon angedeutet wird der subjektive Standpunkt Luhmann zufolge unverzichtbar, um eine zunehmend „komplexe Welt als Horizont der Potentialitäten aktuellen Bewußtseins, als überforderndes Woraus aller Selektion“²⁵⁴⁾ reduzieren zu helfen. Der subjektive Standpunkt – als konstituierendes Erleben von Welt – führt nämlich zu einer „perspektivischen Entzerrung der Welt“.²⁵⁵⁾ Mehrere Subjekte können die überkomplexe Welt aber nur unter der Voraussetzung ihrer „Nichtidentität“ mehrdimensional perspektivieren.²⁵⁶⁾ Wir haben es also zuguterletzt – wie gesagt selbst dann, wenn sie gleichermaßen psychischen wie sozialen

²⁵²⁾ ebenda, S.54

²⁵³⁾ vgl. ebenda, S.60

²⁵⁴⁾ ebenda, S.52

²⁵⁵⁾ vgl. ebenda

²⁵⁶⁾ ebenda, S.51

Systemen zuzuordnen ist – mit echter, d.h. einzigartiger, unvertretbarer Subjektivität zu tun. An späterer Stelle wird Luhmann dieser auch systemtheoretisch unverzichtbaren Funktion des Subjekts einen „imaginären Raum“ ²⁵⁷⁾ zugestehen – nicht ohne zu vergessen, darauf hinzuweisen, „daß die Wirklichkeit ... durch andere Kräfte bestimmt wird.“ ²⁵⁸⁾ Bei der Beschreibung dieses imaginären Raumes findet Luhmann Formulierungen, die an die christliche Mystik eines Franziskus von Assisi („Bruder Feuer“) oder an die Zen-Philosophie eines Keiji Nishitani erinnern. ²⁵⁹⁾

Kann im Weltverhältnis auf Subjektivität als konstituierendes Erleben von Welt nicht verzichtet werden, so soll die letzte Konsequenz solchen Erlebens, nämlich Handeln, sehr wohl verzichtbar sein. Luhmann drückt sich zwar nicht so drastisch aus, reduziert aber die qualitative Dimension des Handelns so sehr, daß es zu einem „funktionalen Äquivalent des Erlebens“ wird. ²⁶⁰⁾ Warum er dennoch weiter zwischen Erleben und Handeln unterscheidet, hat seinen Grund lediglich in ihrer Bedeutung „als Grundlage einer Theorie der Kommunikationsmedien“, in denen zwischen fremd- und eigenreduzierten Systemleistungen differenziert werden muß. Handeln ist dann nichts anderes mehr als konstituierendes Erleben, im Unterschied zu jenem Erleben, das fremdes konstituierendes Erleben ‚versteht‘.

Das wesentliche Moment jeder Handlungstheorie, der Zweck-/Mittelzusammenhang, wird im Funktionszusammenhang des Systems als Komplexitätsreduktion um- und damit wegdefiniert: „Weil der Handlungsbegriff die dem System zu-rechenbare Reduktion von Komplexität zum Ausdruck bringt, wird das System als Handlungssystem identifiziert. Ein System als Handlungssystem auffassen heißt, es durch seine eigene Leistung definieren, wobei wir diese Leistung nicht in der klassischen Sprache der Zweck/Mittel-Rationalität, sondern in der Sprache der Selektivität beschreiben.“ ²⁶¹⁾ – So kann die kybernetische Metapher der Blackbox

²⁵⁷⁾ Luhmann 2002, S.168ff.

²⁵⁸⁾ ebenda, S.170

²⁵⁹⁾ vgl. ebenda, S.168

²⁶⁰⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.79

²⁶¹⁾ ebenda, S.79f. – Dieser angebliche Verzicht auf die „klassische Sprache der Zweck/Mittel-Rationalität“ erzeugt letztlich nur einen ideologischen Schein: als könnten ausschließlich Subjekte Zwecke haben und als unterlägen deshalb Systeme schon qua subjektlosem Funktionalismus keiner Zweck-/Mittelnrationalität. Tatsächlich aber können Systeme als

auf das Handeln übertragen werden, das nun nicht mehr als rationaler bzw. zumindest rationalisierbarer Kausalitätszusammenhang definiert wird, sondern als zwar beobachtbarer, aber nicht mehr durchschaubarer Selektionsmechanismus, in das bestimmte Inputs eingehen, aus denen möglicherweise die erwünschten Outputs herausselektiert werden. Ist letzteres der Fall bedarf es keiner weiteren Erklärungsbemühungen.

In der Innensicht dieser Blackbox wird das Handeln zu einem Moment des Erlebens (Husserl: Bewußtseinsstrom), das sich jetzt nur in einer anderen Form, als Verhalten, ergießt: es stellt einen „Ausschnitt aus dem kontinuierlichen Fluß des Verhaltens“ dar, ²⁶²⁾ Erleben‘ und ‚Verhalten‘ gleichsetzend. (vgl. zum Zweck-/Mittelzusammenhang von Lernen und Motivation Kapitel 1.2)

Konsequenterweise kommt Luhmann zu einem Begriff vom Handeln, das nichts mehr bewirkt: „Das menschliche Handeln ist in einer funktional denkenden Systemtheorie nicht als gesetzmäßig bewirkter und wirkender Kausalfaktor eingesetzt, sondern als an Sinn orientierte Selektion, die nur durch systemstrukturelle Einschränkung der Möglichkeiten, aus denen gewählt werden kann, voraussehbar wird.“ ²⁶³⁾

Ebenso wie Erleben läßt sich also auch Handeln gleichermaßen psychischen wie sozialen Systemen zuordnen, ²⁶⁴⁾ die sich lediglich dadurch unterscheiden, daß psychischen Systemen eine „sichtbare Einheit des Organismus“ ²⁶⁵⁾ zugeordnet werden kann. Im folgenden werden wir sehen, welche Mittel dieser Systemtheorie noch zur Verfügung stehen, um die Spezifität des Bildungssystems zu erfassen, wenn auf das „Ziel/Mittel-Schema“ nicht mehr zurückgegriffen werden soll. ²⁶⁶⁾ An dieser Stelle stellen wir noch einmal die bisher erarbeiteten Begriffe von Luh-

Intentionalitätsstrukturen genauso ihre eigenen Zwecke verfolgen, wie Subjekte nicht immer und ausnahmslos einem Zweck-/Mittelschema unterworfen sind. (vgl. Kapitel 5) Es genügt eben nicht, das Subjekt einfach wegzudefinieren und an dessen Stelle dann andere Begriffe zu setzen. Die Sachverhalte ändern sich dadurch nicht. Sie werden nur verschleiert.

²⁶²⁾ ebenda, S.81

²⁶³⁾ ebenda, S.90

²⁶⁴⁾ ebenda, S.81

²⁶⁵⁾ ebenda, S.82

²⁶⁶⁾ vgl. hierzu Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: dieselben (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M. 1982, S.11-40

mann und Husserl zusammen.

Luhmann	Husserl
<ul style="list-style-type: none"> – Subjektivität als „höchst voraussetzungsvolle Form der Selbstkonstitution des Menschen“ – konstituierendes Erleben als fundamentaler gegenüber konstituiertem Sinn – Dimensionen des Welterlebens: <ul style="list-style-type: none"> – sachliche Dimension: Identifikation des „materiellen Anderseins“ von Welt – soziale Dimension: Identifikation des anderen Ich – zeitliche Dimension: Identifikation von Sinneinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> – transzendente Subjektivität als Ursprung von Welt – subjektive Wahrnehmung als einseitig fundierende Schicht der Weltkonstitution – Regionen: <ul style="list-style-type: none"> – materiale Natur – geistig-personale Welt – geistig-personale Welt/animalische Natur (insofern Zeiterleben auch ein Aspekt allen Lebens ist)

2.2.2 Die Funktionalität des Bildungssystems als ‚Reformpädagogik‘

In ihrem Aufsatz zur Reformpädagogik bezeichnen Luhmann/Schorr soziale Systeme als Systeme der Kommunikation.²⁶⁷⁾ Theorien, die über kommunikative Systeme kommunizieren, seien deshalb korrekt als „Logologien“ zu bezeichnen.²⁶⁸⁾ Entsprechend Luhmanns Theorie der Kommunikationsmedien bedarf es Luhmann/Schorr zufolge nun eines „gods-term“, der die „Annahme bzw. Ablehnung“ logologischer Hypothesen regelt. Ein solcher gods-term ist z.B. für das Bildungssystem die ‚Bildung‘.²⁶⁹⁾ Mit anderen Worten: Bildung ist wie Wahrheit, Liebe, Macht und Geld ein Kommunikationsmedium.

Mit ihrem Verweis auf Novalis als Erfinder der Logologie legen Luhmann/Schorr nahe, daß es deren Aufgabe ist, Paradoxien zu „entparadoxieren“. ²⁷⁰⁾ Dieser Hinweis kann als Motto für ihren Aufsatz zur Reformpädagogik genommen werden.

²⁶⁷⁾ Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: Z.f.Päd., 34.Jg., 1988, Nr.4, S.463-480

²⁶⁸⁾ ebenda, S.464

²⁶⁹⁾ vgl. ebenda, S.465

²⁷⁰⁾ vgl. ebenda, S.477

2.2.2.1 Identifikation von Leistung und Schüler: Zuteilung von Karrieren

Luhmann/Schorr stellen gleich zu Beginn klar, daß sie nicht als Pädagogen, sondern als Soziologen über das gesellschaftliche Bildungssystem ‚reden‘ wollen: „Die Pädagogik meint, was sie sagt. Die Soziologie beobachtet die Pädagogik.“²⁷¹⁾ Noch einfacher ausgedrückt: Luhmann/Schorr interessieren sich nicht für Bildung, ob es sie ‚gibt‘ oder nicht.²⁷²⁾ Sie verstehen sie nur als Kommunikationsmedium, als gemeinsame Referenz des Redens-Worüber. Und noch konkreter: Sie interessieren sich auch nicht für die „psychischen Zustände“ der Schüler.²⁷³⁾ Komplexe Differenzierungen dieser ‚Zustände‘ wie z.B. „artig“ und „träge“ werden als nicht zum Bildungssystem gehörig wegreduziert. Nur eine einzige binäre Codierung, auf die das Bildungssystem alle anderen Differenzierungen reduziert, wird beibehalten: besser und schlechter.²⁷⁴⁾ Mit dem soziologischen Desinteresse an der Differenz zwischen dem Meinen und Sagen der Pädagogik und an den psychischen Zuständen der Schüler haben wir es also bei den Schülern selbst nur noch mit beobachtbaren Gegebenheiten und Vorgängen zu tun.

‚Besser‘ und ‚schlechter‘ stellen nun nicht etwa Präskriptionen dar, in dem Sinne, daß ‚besser‘ hinsichtlich einer Systemanforderung auch gleichzeitig für den Schüler das Richtige sei und ‚schlechter‘ demzufolge für ihn das Falsche.²⁷⁵⁾ ‚Besser‘ und ‚schlechter‘ regeln lediglich dessen „Anschlußfähigkeit“ hinsichtlich einer bestimmten „Karriere“, die er möglicherweise einschlagen könnte.²⁷⁶⁾ Sie sind „bezogen auf die Chancen des Lebens“. ²⁷⁷⁾ Wir haben es also bloß mit einer Strukturdifferenz zu tun, – eine Strukturdifferenz, die für jedes mögliche System einen „binären Code“ zugrundelegt und der für das Bildungssystem als die Differenz von besser und schlechter identifiziert werden kann.

Das heißt aber auch, daß diese Reduktion der Schülertätigkeiten auf besser/schlechter mit einer großen „Zwangsläufigkeit“ geschieht, ohne Zutun des Leh-

²⁷¹⁾ ebenda, S.464

²⁷²⁾ ebenda

²⁷³⁾ ebenda, S.465, 476

²⁷⁴⁾ vgl. ebenda, S.464f.

²⁷⁵⁾ vgl. ebenda, S.465

²⁷⁶⁾ vgl. ebenda

²⁷⁷⁾ vgl. ebenda, S.464

rers, der als Pädagoge vielleicht ganz anders urteilt als das Bildungssystem, in dem er und seine Schüler interagieren. Selbst wenn Lehrpläne so gehalten sind, daß sie zwischen schulfachbezogenen Leistungen und der Persönlichkeit unterscheiden²⁷⁸⁾ und sogar so weit gehen, den Lehrer anzuweisen, bei seinen Beurteilungen die sozialen und persönlichen Aspekte der Schüler mitzuberücksichtigen, wird am Ende doch nur nach ‚besser‘ und ‚schlechter‘ codiert werden – und sei es auch hinsichtlich des Zielbezugs ‚Sozialkompetenz‘: „Das System kann zwischen Leistungen und Schülern unterscheiden. ... Soweit das System aber Karrieren prozessiert, erzwingt es dann doch eine Rückübersetzung von ‚Leistungen‘ in ‚Schüler‘. Nicht Leistungen können versetzt werden, sondern nur Schüler.“²⁷⁹⁾

Diese Nicht-Unterscheidung zwischen ‚Leistung‘ und ‚Schüler‘, die in etwa der üblichen Nicht-Unterscheidung von ‚Leistung‘ und ‚Lernen‘ entspricht – wobei wir hier mit Lernen mehr meinen wollen, als nur die Schülerrolle – führt auf beiden Seiten der Lehrer-Schüler-Beziehung zu einer Integration von Selbst- und Fremdbeurteilung, „was nicht ausschließt, daß diese Integration durch den Schüler anders vollzogen wird als durch den Lehrer“, wie Luhmann/Schorr hinzufügen.²⁸⁰⁾ Der binäre Code strukturiert also die Intersubjektivität des Systems, indem er die gegenseitigen Erwartungserwartungen von Ego und Alter integriert.

Wenn Bildung also ein Kommunikationsmedium ist, können wir an dieser Stelle versuchen, das Luhmannsche Schema zu den Kommunikationsmedien auf die Bildung zu übertragen.²⁸¹⁾ Wir unterstellen zunächst, daß Luhmann/Schorr zwischen Bildung und Lernen nicht unterscheiden, und wir ziehen zugleich Luhmanns Unterscheidung zwischen Erleben als Fremdreduktion und Handeln als Eigenreduktion in Rechnung: So kann aufgrund des binären Codes besser/schlechter und des daraus resultierenden Desinteresses des Bildungssystems an den „inneren Zuständen“ der Schüler das Unterrichtsgeschehen nur in die Richtung von des Lehrers Erleben auf des Schülers Handeln hin ablaufen. Das heißt, daß der Schüler nur dann lernt, wenn er die Fremdreduktion von Weltkomplexität auf seiten des Lehrers nicht einfach nur versteht (Erleben bzw. Input), sondern als Eigenreduk-

²⁷⁸⁾ Luhmann/Schorrs schon erwähnte Beispiele: artig und träge; für „artig“ könnte man auch neudeutsch „Sozialkompetenz“ sagen.

²⁷⁹⁾ ebenda, S.467

²⁸⁰⁾ ebenda, S.465

²⁸¹⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.345

tion selbst vollzieht (Handeln bzw. Output), während umgekehrt der Lehrer keine Fremdreduktion hinsichtlich der „inneren Zustände“ (Erleben) der Schüler übernehmen muß; denn diese inneren Zustände sind ja für das Bildungssystem irrelevant.

Nur so wäre das Klassenziel der Anschlußfähigkeit erreicht. Die Fremdreduktion des Lehrers nur zu verstehen, könnte diese Anschlußfähigkeit, also eine bestimmte Berufskarriere, nicht gewährleisten. Die Selektion bestimmter Lebenschancen bedeutet für den betreffenden Schüler parallel zur Identifikation von Leistung und Schüler automatisch auch eine Identifikation von Fremd- und Eigenreduktion: also im Luhmannschen Sinne ‚Lernen‘ als ‚Handeln‘. (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.1.3)

Zwei Momente der binären Differenzierung seien hier eigens betont: a) die Entmoralisierung der Beurteilungsstrukturen: Wenn alle möglichen Zielbestimmungen des Schulunterrichts auf ein ‚besser‘ und ‚schlechter‘ hinsichtlich bestimmter Anschlußmöglichkeiten reduziert werden, führt dies zu einer Neutralisierung des Faktors ‚Schülerpersönlichkeit‘. Es gibt keine guten und keine schlechten ‚Schüler‘; sie sind nur unterschiedlich anschlußfähig. Eine „Verbesserung der Schüler“ anstreben zu wollen, wäre also sinnwidrig.²⁸²⁾ Die erzieherische Dimension des Schulunterrichts ist mit der Luhmann/Schorrschen Begrifflichkeit also nicht erfassbar. Dasselbe gilt aber auch für die rein unterrichtliche Dimension der Ermöglichung von Lernprozessen. Luhmann/Schorr beschränken sich ausschließlich auf die Dimension der Leistungsbewertung, die ja eigentlich eher am Ende des Unterrichts steht, möglicherweise auch die eigentlichen Unterrichtsaktivitäten begleitet, aber wohl nur sinnwidrig und aus rein administrativen Erwägungen heraus als eigentlicher Zweck des Schulunterrichts bezeichnet werden kann.

Dem entspricht es, daß b) Lebensläufe zu „Karrieren“ umfunktioniert werden, wenn der binäre Code des Bildungssystems nur auf Anschlußfähigkeit hin selektiert. Ein Lernen innerhalb der eigenen Biographie, im Sinne eines Fortschreitens und Erweiterns von Dispositionen, ein ‚persönlicher‘ Leistungsstand also, kann von diesem Bildungssystem nicht gedacht werden. Und dies ist Luhmann/Schorr zufolge noch nicht mal ein alleiniges Problem von institutionalisierten Bildungssystemen, denn „schon die Unterstellung einer Intention der Erziehung erzwingt

²⁸²⁾ Luhmann/Schorr 1988, S.469

den Code.“²⁸³⁾

2.2.2.2 Bildungsreformen als rekursive Kontinuität: das sich selbst evolutionierende System

„Besser“ und „schlechter“ bilden nach Luhmann/Schorr die „Einheit einer Differenz“²⁸⁴⁾, was sich zunächst wie ein Paradox anhört. Nimmt man hinzu, daß der binäre Code zwar keine Präskription darstellt, aber doch ein Reflexionsverhältnis zum Ausdruck bringt, in dem das „schlechter“ nach den Gründen eines Mißerfolgs hinsichtlich eines „besser“ fragt,²⁸⁵⁾ so haben wir es bei der Einheit des Reflexionsverhältnisses besser/schlechter, da hier die Leistungsansprüche in ihrer Gültigkeit als gegeben hingenommen werden, sogar mit einer Aporie zu tun: mit der Zirkelhaftigkeit von Sein und Sollen. Wie wir schon wissen, mag Luhmann keine Aporien. (vgl. Kapitel 2.2.1.1) Deshalb suchen Luhmann/Schorr nach Möglichkeiten, die sich hier andeutende Aporie zu vermeiden.

Luhmann/Schorr versuchen dies durch die Eröffnung einer neuen Diskussionsebene: der im Dienst eines Zielbezugs (Sollen) stehende binäre Code soll zur Programmebene eines Systems gehören und anders als der binäre Code variabel sein. Regelt der Code „die Erzeugung von Differenzen“, so regeln die Programme „die Beobachtung dieser Erzeugung von Differenzen“.²⁸⁶⁾ Darüberhinaus entfaltet der binäre Code, wie schon angedeutet, seine Wirksamkeit „zwangsläufig“ bereits aufgrund der bloßen „Intention der Erziehung“, während die Programme kommunizierbar sind und deshalb der Bildung zuzuordnen sind: „Erziehung und Bildung verhalten sich zueinander wie Codierung und Programmierung.“²⁸⁷⁾

Trotz der Variabilität und Kommunizierbarkeit von möglichen Programmen

²⁸³⁾ ebenda, S.466; die spätere Ergänzung des binären Codes besser/schlechter durch vermittelbar/nicht vermittelbar zeigt zwar Luhmanns Flexibilität hinsichtlich notwendiger Anpassungen seiner Systemtheorie an die Realität des Schulunterrichts, ändert aber seiner eigenen Aussage zufolge nichts an den systemtheoretischen Grundannahmen hinsichtlich der inneren Zustände der beteiligten Systeme (Lehrer und Schüler) und des die Zweck-/Mittelrationalität ersetzenden Funktionalismus des Bildungssystems. (vgl. Niklas Luhman, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hrsg.v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M. 2002, S.42f., 46, 59)

²⁸⁴⁾ ebenda, S.465

²⁸⁵⁾ ebenda

²⁸⁶⁾ vgl. ebenda, S.466

²⁸⁷⁾ ebenda

muß aber „alles, was bei einer solchen Programmierung verwendet wird, () sich für eine Codierung nach besser/schlechter eignen.“²⁸⁸⁾ Und zu so einer Codierung eignen sich nun mal die „psychischen Zustände“ von Schülern nicht, deren ‚Verbesserung‘ also keinen geeigneten Zielbezug darstellt. Damit aber befinden wir uns mit der Beobachtungsebene des Programms außerhalb des möglichen Zugriffs der gemäß dem binären Code interagierenden Systeme (Lehrer und Schüler). Die mögliche Aporie, daß sich aus dem Sein (binärer Code) ein Sollen (Zielbezug des binären Codes) ergibt, ist auf eine andere Ebene verlagert worden.

Mit dem Auftreten der „Reformpädagogik“ erhält diese ‚Aporie‘ auf der Beobachtungsebene nun eine neue Qualität. Programme regeln zunächst nur den Schulunterricht als solchen, indem sie ihn z.B. in „Perioden“ einteilen, also den Beginn einer Unterrichtsreihe und ihre Beendigung durch eine Prüfung festlegen. Das Bildungssystem selbst aber hat weder Anfang noch Ende. Luhmann/Schorrs Beschreibung seines Reproduktionsprozesses als „Sichermöglichen“ seiner „Ereignisse“, das „in jedem Ereignis Anfang und Ende zugleich“ ist,²⁸⁹⁾ erinnert sehr an Husserls transzendentales cogito.

Diese Eigenschaft der „Autopoiesis“ des Bildungssystems führt in dem Moment, in dem die „Reformpädagogik“ die Verbesserung des Systems selbst zum Programm erhebt, zur Aporie einer „rekursiven Kontinuität“²⁹⁰⁾, – wie wir sie nun näher erläutern wollen: Durch die Übertragung der binären Differenz von besser/schlechter auf das Bildungssystem – also durch „Anwendung des Code auf sich selbst“²⁹¹⁾ – und die gleichzeitige „Temporalisierung“ des Bildungssystems, in der sein gegenwärtiger Status immer als ‚schlechter‘ und sein künftiger Status als ‚besser‘ antizipiert wird, gerät das System in eine Zirkelstruktur, ohne von der Einheit der binären Differenz als Reflexionsverhältnis profitieren zu können. Das ‚schlechter‘ ermöglicht keine Suche nach den Gründen gegenwärtigen Schlechter-Seins mehr, da das Bessere, das es reflektieren soll, sich in der Zukunft befindet. Dies führt zu der erwähnten „rekursiven Kontinuität“, in der jede Bildungsreform mit dem angestrebten Besseren das dazugehörige Schlechtere mitproduziert, so

²⁸⁸⁾ ebenda, S.467

²⁸⁹⁾ ebenda

²⁹⁰⁾ ebenda, S.468

²⁹¹⁾ ebenda, S.469

daß wiederum eine Reform nötig wird und so bis ins Unendliche.

Als zwar variable, aber im Grunde doch immer gleiche, weil sich gegenseitig abwechselnde Zielbestimmungen von Bildungsreformen machen Luhmann/Schorr „Qualität“ und „Gleichheit“ aus. Wird die Qualität des Schulunterrichts betont, geht das zu Lasten der Gleichheit, was irgendwann – wenn die Qualität als das Schlechtere im Verhältnis zur nun vermißten Gleichheit wahrgenommen wird – den Anlaß zu einer neuen Reform gibt, in der die jetzige Betonung der Gleichheit zu Lasten der Qualität geht – bis dann irgendwann die Gleichheit als das im Verhältnis zur nun vermißten Qualität Schlechtere wahrgenommen wird usw.²⁹²⁾ Im Grunde ersetzt also auf der Programmebene die Differenz der Zielbestimmungen von Qualität und Gleichheit jene durch Temporalisierung verlorengegangene Differenz von besser/schlechter, ohne selbst jedoch eine Einheit in der Differenz zum Ausdruck bringen zu können: Qualität ‚reflektiert‘ nicht die Gleichheit, und Gleichheit ‚reflektiert‘ nicht die Qualität, sondern beide schließen einander schlicht aus.

Ist die Einheit des binären Codes besser/schlechter strukturell stabil, so haben wir es nun im Unterschied dazu im Sinne der rekursiven Kontinuität mit einem „endogen unruhigen System“²⁹³⁾ zu tun, das jetzt – zumindest auf der Programmebene – keineswegs mehr strukturell stabil ist. Luhmann/Schorr kommen zu einer Neubewertung der zugrundeliegenden Aporien. Denn die Anwendung des Code auf sich selbst öffnet den mit ihm verbundenen Zirkel von besser/schlechter hin zu einem sich selbst evolutionierenden, das Verhältnis von Qualität und Gleichheit stets neu austarierenden Bildungssystem.

2.2.2.3 Pädagogisches Handeln als Reservat

In welchem Verhältnis stehen nun aber Pädagogik und Bildungssystem zueinander? Luhmann/Schorr schlagen eine Typenhierarchie vor, die eine „fruchtbare Entparadoxierung“²⁹⁴⁾ der Systemparadoxien ermöglichen soll. Zunächst einmal werden die Ebenen der Theorie und der Praxis als Ebene der Beobachtung von Operationen und als Ebene der Operation unterschieden. Beide Ebenen funktionieren

²⁹²⁾ vgl. ebenda, S.471

²⁹³⁾ ebenda

²⁹⁴⁾ ebenda, S.470

nach verschiedenen Codes: die Operation nach dem Code besser/schlechter und die Beobachtung nach den Kriterien „Qualität“ und „Gleichheit“. Wenn nun versucht wird, die Resultate der Theorieebene auf die Praxisebene anzuwenden, führt dies zum „Kollaps der Ebenendifferenz“;²⁹⁵ denn hinsichtlich der möglichen Zielbestimmungen von Qualität und Gleichheit wird auf beiden Ebenen unterschiedlich ‚geredet‘. In bezug auf den „Kollaps der Ebenendifferenz“ sprechen Luhmann/Schorr auch von der „paradoxen Falsifikation“ von „self-fulfilling prophecies“; man könnte hierbei u.a. an die Wirkungsweise eines ‚heimlichen Lehrplans‘ denken.

Es muß deshalb zwischen einem Interesse des Establishments und der „pädagogischen Semantik“, also einem Interesse der Pädagogik, unterschieden werden.²⁹⁶ Man kann auch innerhalb der Ebenen der Beobachtung und der Operation nochmals je zwei Ebenen unterscheiden:

- auf der Beobachtungsebene
 - eine Ebene der Analyse anhand der Zielbestimmungen Qualität und Gleichheit und
 - eine Ebene der „Operation der Systembeschreibung“, die sich in der Form von self-fulfilling prophecies auf die Realitätsebene des Schulunterrichts auswirkt; also im Sinne des o.g. Kollapses der Ebenendifferenz.
- Auf der operativen Ebene können wir unterscheiden:
 - eine Ebene der Selbstbeobachtung, die wiederum ihre eigenen Vorstellungen von Qualität und Gleichheit entwickelt,
 - und natürlich die eben genannte Realitätsebene des Schulunterrichts.

Das Establishment ist vor allem an der Systemverbesserung interessiert, während die Pädagogik vor allem an der Verbesserung der Schüler interessiert ist. Entsprechend werden Qualität und Gleichheit je anders konnotiert. Geht es beim Bildungssystem hinsichtlich der ‚Qualität‘ um Anschlußfähigkeit und hinsichtlich der ‚Gleichheit‘ um eine Ausschöpfung der Begabungsreserven, so geht es der Pädagogik hinsichtlich von ‚Qualität‘ und ‚Gleichheit‘ um eine umfassende Förderung individueller Begabungen.

Nach Luhmann/Schorr brauchen sich beide Ebenen nicht gegenseitig zu behindern. Denn „Gegenstand aller Reformen ist das durch ein eigenes Selektionsmedium integrierte System, nicht die pädagogisch inspirierte, durchaus erfolgrei-

²⁹⁵ ebenda, S.469

²⁹⁶ ebenda, S.474

che Praxis.“²⁹⁷⁾ Während das Establishment also das „endogen unruhige System“ entsprechend den, seinen rekursiven Zirkel von besser/schlechter unterbrechenden „Außenbedingungen“²⁹⁸⁾, reformiert, kann der Pädagoge ungestört seinem eigenen Geschäft der „Verbesserung der Schüler“ nachgehen, denn er „braucht den Sinn seines eigenen Handelns nicht an den Erfolg oder Mißerfolg der Reformen zu koppeln. Er kann sich auch den Ideenvorgaben des Establishments mehr oder weniger entziehen. Er kann selber beobachten, was er tut, und er kann unter allen Bedingungen das eine *besser*, das andere *schlechter* machen.“²⁹⁹⁾ (Hervorhebungen – DZ)

Natürlich wird auch der Pädagoge – wie im letzten Zitat angedeutet (ironischerweise mit Bezug auf ihn selbst) – nach besser/schlechter codieren, da ja schon die Intention zu erziehen reicht, diesen Code in Kraft zu setzen;³⁰⁰⁾ aber immerhin kann er ihn ja auf die Biographie des Schülers beziehen³⁰¹⁾ und so – ihn individuell fördernd – seinem persönlichen Leistungsstand gerecht zu werden versuchen. Dabei wird ihn ein ‚Programm‘ leiten, das vor allem pädagogischen Überlegungen entspricht und weniger den Interessen des Establishments. – Welches System allerdings für dieses Programm in Anspruch zu nehmen wäre, wenn nicht wiederum das Bildungssystem selbst, das ja ausschließlich den Interessen des Establishments dient und an einer „Verbesserung der Schüler“ überhaupt nicht interessiert ist: diese Frage bleibt von Luhmann/Schorr nicht nur unbeantwortet. Sie wird – an dieser Stelle – gar nicht erst gestellt.

Wenn Luhmann/Schorr die Ebene der Theorie als Ebene der Beobachtung definieren, geht eine Dimension der Theorieebene verloren: die wissenschaftliche Reflexion. Luhmann/Schorr beschreiben die Beobachtung nur noch aus der Perspektive des Establishments, also als Bildungspolitik, der die Wissenschaftler lediglich noch als Bildungsexperten beratend zur Seite stehen. Aber diese ihnen noch ver-

²⁹⁷⁾ ebenda, S.476

²⁹⁸⁾ ebenda, S.470

²⁹⁹⁾ ebenda, S.477

³⁰⁰⁾ In seinem letzten Buch wird Luhmann nochmal zwischen dem Bildungswesen und der Absicht, zu erziehen, differenzieren. Danach gehört es zum Bildungs- bzw. Selektionswesen, nach dem Schema besser/schlechter zu differenzieren, während die „Erziehung selbst“ „sich nur nach dem Code vermittelbar/nicht-vermittelbar bewerten“ läßt. (vgl. Luhmann 2002, S.73) Hierbei beruft er sich auf Jochen Kade: ebenda, S.59.

³⁰¹⁾ vgl. Luhmann/Schorr 1988, S.465

bleibende Funktion wird ebenfalls nicht weiter thematisiert. Dabei hätte es nahegelegen, auch die eigene Perspektive, die Luhmann/Schorr ja erklärterweise einnehmen: nämlich die der beobachtenden Soziologie, irgendwo in diesem System der Typenhierarchie einzuordnen.

Hier drängt sich der Verdacht auf, daß der Kategorie der Beobachtung, die bei Luhmann gewissermaßen an die Stelle der Wahrnehmungsanalysen bei Husserl tritt, die reflexive Struktur fehlt, – also die Frage nach dem, *wer* denn da beobachtet: eine Frage nach dem Subjekt und seinen subjektiven Befindlichkeiten, die sich bei Wahrnehmungsanalysen sofort aufdrängt. Insofern ist die Beobachtungskategorie der Systemtheorie sehr nützlich: sie kann sich darauf beschränken, zu fragen, *was* jeweils gerade beobachtet wird, und dessen Analyse als eine Funktion der Beobachtung darstellen.

Auch unsere Differenzierung des Zielbezugs hinsichtlich des Establishments und der Pädagogik ist letztlich nur eine hier vorgenommene naheliegende Ergänzung von im Text schon vorliegenden Aussagen Luhmann/Schorrs zur pädagogischen Praxis. Luhmann/Schorr selbst haben weitere Ausführungen in dieser Richtung leider unterlassen. Hätten sie sich dieser kleinen Mühe nicht entzogen, hätten sie bemerken müssen, daß ihre Beschreibung des Bildungssystems keinen Raum läßt für das pädagogische Reservat, das sie dem pädagogischen Handeln so unproblematisch zugestehen. Um diesen Raum zu ermöglichen, bedürfte es nämlich eines aporetischen Begriffs pädagogischer Institutionen, etwa entsprechend dem einer Mensch-/Bürgeraporie. Dabei ginge es um die Frage, wie eine Person gleichzeitig Schüler und Kind bzw. Lehrer und Erzieher sein kann.

Luhmann gesteht deshalb in seinem letzten, aus dem Nachlaß herausgegebenen Buch über das „Erziehungssystem der Gesellschaft“ zwar nicht direkt eine aporetische, aber doch eine ambivalente Verfaßtheit des Bildungssystems zu, die sich daraus ergibt, „daß Erziehung und Selektion im selben System operieren und daher aufeinander Rücksicht nehmen müssen.“³⁰²⁾ Trotz des auch hier geäußerten, systemtheoretisch konstitutiven Desinteresses an den inneren Zuständen der Schüler akzeptiert Luhmann nun das der „guten Absicht“ des Erziehens inhärente „Gebot der Schonung der Selbstachtung des Schülers“ im Rahmen einer „taktvollen Kommunikation“. ³⁰³⁾ Aufgrund der Gleichzeitigkeit von Erziehung und Selektion

³⁰²⁾ Luhmann 2002, S.74

³⁰³⁾ ebenda

ergeben sich daraus aber „widersprüchliche Botschaften“: die Kommunikation wird „paradox“!³⁰⁴⁾ Luhmann kommt zu dem Ergebnis: „Das System läuft also auf zwei Schienen, einer paradoxiegefährdeten und einer eher technischen.“³⁰⁵⁾ Daraus schließt er aber nicht auf eine Aporie, sondern nur, daß es dem System also möglich sei, „zwischen beiden Formen der Kommunikation zu oszillieren und sich nicht den Nachteilen der einen oder der anderen Kommunikationsweise ganz auszuliefern.“³⁰⁶⁾

An anderer Stelle in demselben Buch wird Luhmann sogar ausgesprochen aporiefreundlich, wenn er im Verhältnis zwischen den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft das einzelne Funktionssystem auf die für es undurchschaubaren Evolutionen seiner Umwelt mit der „Paradoxie entgegengesetzter Planungsempfehlungen“ reagieren läßt. Diese Paradoxien können die „Sensibilität für Anforderungen bewahren und reproduzieren“ helfen.³⁰⁷⁾ – Doch eine Mensch-/Schülerproblematik wird auch hier nicht eröffnet, denn das würde dazu führen, daß wir auf die „Vorteile jenes gewaltigen Verzichts auf Information über die Zustände von Individuen“³⁰⁸⁾ verzichten müßten. Insofern wird das Individuum nur als Funktionsträger ins systemtheoretische Kalkül gezogen. Als mit anderen Individuen interagierender Vermittler von gesellschaftlichen Teilpraxen im nicht-hierarchischen Ordnungsgefüge der Gesamtgesellschaft kommt es nicht in Betracht.³⁰⁹⁾

Als diese Vermittlungsinstanz will Luhmann das Individuum auf keinen Fall in Betracht ziehen. Weit entfernt davon, diesen Gedanken in Erwägung zu ziehen, plädiert Luhmann für eine „Trivialisierung der Zöglinge“ und damit für eine nicht-aporetische Bestimmung des pädagogischen Ethos: „In den Ohren der Pädagogen mag es schrecklich klingen, wenn man ihr Geschäft als Trivialisierung der Menschen beschreibt. Wenn man den Begriff definitionsgenau (und nicht abwertend)

³⁰⁴⁾ vgl. ebenda, S.75

³⁰⁵⁾ ebenda, S.76

³⁰⁶⁾ ebenda

³⁰⁷⁾ ebenda, S.126

³⁰⁸⁾ ebenda, S.41

³⁰⁹⁾ vgl. hierzu Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 2001, S.29-58; zur Auseinandersetzung mit Luhmann insgesamt vgl. ebenda, S. 181-206; insbesondere zur Notwendigkeit einer die funktionale Systemrationalität Luhmanns ergänzenden Idee praktischer Systemrationalität vgl. ebenda, S.193ff.

verwendet, liegt er jedoch genau auf der Linie dessen, was man als Erziehung beobachten kann.“ ³¹⁰)

Die scheinbare wechselseitige Vermittlung im Bild der zwei Schienen ‚Erziehung‘ und ‚Selektion‘, zwischen denen in einander sensibilisierender Weise gewechselt werden kann, hebt also den Reservatcharakter von Pädagogik nicht auf. Vielmehr laufen die Schienen trotz Sensibilisierung nur endlos nebeneinander her, und was zunächst anspruchsvoll klingt, gerät zuletzt nur zu einer Trivialisierung des pädagogischen Geschäfts. Luhmanns Ausdrucksweise läßt diesbezüglich an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig, und so eignet sich die Systemtheorie, gegen Luhmanns Absicht, als ideologiekritisches Instrument: überall, wo organisatorische Zwänge sich mit pädagogischem Pathos verkleiden, werden wir mit Luhmann deren Funktionalität aufdecken, um den mit diesem Pathos transportierten Leistungsanspruch zu entmoralisieren. Wenn im Rahmen schulischer Organisation alle möglichen Zielbestimmungen des Bildungswesens letztlich auf ein ‚besser‘ und ‚schlechter‘ hinsichtlich bestimmter Anschlußmöglichkeiten reduziert werden, gibt es keine guten und keine schlechten Schüler mehr: sie sind nur unterschiedlich anschlußfähig. Das aber sagt in der Tat weder etwas über ihre inneren Zustände aus, noch auch nur über das, was sie gelernt haben.

³¹⁰ Luhmann 2002, S.77f.

2.3 Intersubjektive Geltung als konstitutives Moment von Sinn- erzeugung in Habermasens Kommunikationstheorie

- 2.3.1 Sprachliche und vorsprachliche Realität: der Kategorienfehler in Luhmanns Systemtheorie als Folge eines monologischen Weltbegriffs
 - 2.3.1.1 Gleichursprünglichkeit oder Fundierungszusammenhang: Ebenen der Weltkonstitution
 - 2.3.1.2 Zur differentiellen Logik von ego und alter ego
- 2.3.2 Kulturelle Werte als gesellschaftliche Interpretation der vorsprachlichen Bedürfnisstruktur
- 2.3.3 System und Lebenswelt: systemtheoretische und kommunikationstheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie
- Exkurs: Zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit
- 2.3.4 Husserl, Luhmann, Habermas: Perspektiven auf den Leistungs- und Lernbegriff

Habermasens Kritik an Luhmanns Systemtheorie ³¹¹, an ihrem Funktionalismus als „motivloses Akzeptieren bindender Entscheidungen“ (S.144), ihrem Ansatz, „praktische Fragen als technische“ zu definieren (S.145), eine „Theorie informationsverarbeitender Maschinen“ und sich selbst regelnder „Organismen“ als Ausgangspunkt für ein soziologisches Konzept der Sinnproduktion zu verwenden (S.146), gipfelt in dem Hauptvorwurf des „Kategorienfehlers“ (S.147). Der Kategorienfehler besteht nach Habermas darin, daß Luhmann nicht zwischen zwei Ebenen der Weltkomplexität zu unterscheiden vermag. Auf eine kurze, einfache Formel gebracht: Luhmann unterscheidet nicht zwischen Welt als *Realität* und Welt als *Sinn*.

Um zwischen Realität und Sinn unterscheiden zu können, müßte Luhmann nach Habermas statt eines monologischen ein intersubjektives Konzept der Sinnproduktion verwenden. Auch Husserls Phänomenologie ist als Luhmanns grundlegendes methodisches Instrumentarium in Habermasens Vorwurf des Kategorienfehlers mitgemeint. Wir wollen im folgenden sehen,

- ob Habermas selbst einzulösen vermag, was er Luhmann als Versäumnis vorwirft,
- ob Husserl nicht doch am Ende gegen beide, Luhmann *und* Habermas, Recht behält
- und inwiefern dennoch Habermasens Konzept kommunikativen Handelns eine Perspektive auf Bildungs- und Willensbildungsprozesse einer gemeinsam zu entwerfenden Identität eröffnet.

³¹¹ Jürgen Habermas, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? – Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann, in: Habermas/Luhmann 1971, S.142-290

2.3.1 Sprachliche und vorsprachliche Realität: der Kategorienfehler in Luhmanns Systemtheorie als Folge eines monologischen Weltbegriffs

Nach Habermas ist bei Luhmann aufgrund des maschinen- und organismustheoretischen Charakters der Kybernetik „der spezifische Unterschied zwischen den Äußerungen sprach- und handlungsfähiger Personen einerseits und dem allein der Beobachtung zugänglichen Bereich physikalisch meßbarer Dinge, Ereignisse und Zustände andererseits“ „methodologisch unerheblich“. ³¹²⁾ Dies ist um so bemerkenswerter, als sich, wie in Kapitel 2.2 nachgewiesen, Luhmann einer Methodik bedient, die als Phänomenologie in ausgezeichneter Weise geeignet ist, gerade diesen „spezifischen Unterschied“ sichtbar zu machen. Daß Luhmann daran nicht interessiert ist, liegt deshalb nicht an der Phänomenologie, sondern an dem kybernetischen Paradigma, dem er die phänomenologische Methode einverleibt. Sinn als Grundbegriff der Soziologie soll zwar eine spezifische Eigenschaft psychischer und sozialer Systeme sein, aber sich in seiner Funktionsweise nicht von Maschinen und Organismen unterscheiden. ³¹³⁾

Nun ist nach Habermas Sinn aber ausschließliches Merkmal von Kommunikation: „Identität der Bedeutung (ist) auf die intersubjektive Anerkennung von Regeln zurückzuführen“ ³¹⁴⁾; und: „Sinn bildet sich als identische Bedeutung in der gegenseitigen Reflexivität der Erwartungen von Subjekten, die sich wechselseitig anerkennen.“ ³¹⁵⁾ Voraussetzung für Sinn sind deshalb nicht monadisch (monologisch) Weltkomplexität reduzierende Systeme, sondern dialogisch interagierende Subjekte, deren Weltbezug zwei Ebenen aufweist: die „Ding-Ereignis“-Ebene und die „Person-Äußerungs“-Ebene. ³¹⁶⁾ Nur die zweite Ebene ist durch Intersubjektivität gekennzeichnet. Nur hier gibt es „gegenseitige Reflexivität“ und wechselseitige Anerkennung. Die erste Ebene ist die der sinnlichen Wahrnehmung und des instrumentalten Handelns, der „Realität“ im ursprünglichsten Sinne, ³¹⁷⁾ die andere

³¹²⁾ ebenda, S.171

³¹³⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.33, 93

³¹⁴⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.189

³¹⁵⁾ ebenda, S.194

³¹⁶⁾ vgl. ebenda, S.172

³¹⁷⁾ vgl. ebenda, S.219, 237

Ebene ist die des kommunikativen Handelns, – die Ebene des Sinns.

Um die Ausschließlichkeit dieser Zuordnung von Sinn zur Ebene kommunikativen Handelns noch deutlicher zu machen, kennzeichnet Habermas den Weltbezug auf der Ding-Ereignis-Ebene ebenfalls als sprachlich und spricht von der „Ding-Ereignis-Sprache“³¹⁸⁾, die natürlich nicht aus sich selbst heraus ‚spricht‘, also Sinn konstituiert, sondern – erst so sinnhaft werdend – in die „Person-Äußerungs-Sprache“ eingebettet ist, die als kommunikatives Handeln eine Identität von Bedeutung auch im instrumentellen Weltbezug ermöglicht. Dinge und Ereignisse gibt es also nur, insofern Subjekte untereinander interagieren: die Intersubjektivität hat das Primat vor jeder monadischen Konstitution von Welt.

Um die beiden Ebenen des Weltbezugs in aller Deutlichkeit zu unterscheiden, stimmt Habermas seine ganze Begrifflichkeit auf den Vorrang der Sprachlichkeit von Sinnkonstitution ab. So spricht er von der „grundsätzlich *monologischen* Welt“³¹⁹⁾, mit dem Begriff des Mono-Logos die Sprachabhängigkeit dieses Weltbezugs kennzeichnend und so auf die noch ausstehende Vervollständigung durch einen *dialogischen* Kontext verweisend. Dieser „monologische Status der Erfahrungswelt“ kennzeichnet den „Funktionskreis instrumentalen Handelns“. Und um keinen Zweifel daran aufkommen zu lassen, was genau mit diesem ‚monologischen‘ Status gemeint sein könnte, spricht Habermas vom Scheitern des Husserlschen Versuches, Intersubjektivität „aus den monologischen Leistungen des Ego abzuleiten“.³²⁰⁾

Habermas bleibt eine Begründung für diese Behauptung schuldig, – was um so bemerkenswerter ist, als er sonst nicht nur stets ausdrücklich darauf Wert legt, die Geltung von Wahrheit durch Argumente einzulösen, sondern sich auch selbst immer redlich diesem eigenen Maßstab unterwirft. In seiner Vorlesung „Überbietung der temporalisierten Ursprungsphilosophie: Derridas Kritik am Phonozentrismus“ setzt sich Habermas noch einmal gründlich mit Husserls sprachphilosophischem Standpunkt auseinander.³²¹⁾ Hier hält er ausdrücklich fest, daß „der monadologische Einsatz beim transzendentalen Ich“ Husserl ‚zwingt‘, „die in der Kommuni-

³¹⁸⁾ ebenda, S.172 (Hervorhebung DZ)

³¹⁹⁾ ebenda, S.176 (Hervorhebung DZ)

³²⁰⁾ ebenda, S.177

³²¹⁾ vgl. Jürgen Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1985, S.191-218, insbesondere: S.197-203

kation hergestellten intersubjektiven Beziehungen aus der Perspektive des einzelnen, auf Gegenstände gerichteten Bewußtseins zu rekonstruieren.“³²²⁾ Statt es negativ auszudrücken, als *wollte* Husserl es schon gerne anders, er *könne* es nur nicht wegen seines verfehlten Ansatzes, sollte man seine Absicht, an der Einseitigkeit des Fundierungsverhältnisses von Subjektivität und Intersubjektivität festzuhalten, ernstnehmen. Hier müßte übrigens Husserl noch einmal gegen sich selbst in Schutz genommen werden, der sich tatsächlich auch nach eigener Einschätzung vergeblich um eine subjektive Begründung von Intersubjektivität bemüht hat. Wir wollen hier deshalb auch gar nicht erst versuchen, es besser zu machen, sondern stattdessen lediglich beide Sphären gegenseitig in ihrem wechselseitigen Recht aneinander ausdifferenzieren.

Hier aber bleibt Habermasens Vorwurf des Scheiterns so undifferenziert und pauschal,³²³⁾ daß er uns sogar im Unklaren darüber läßt, *woran* Husserl eigentlich gescheitert ist.³²⁴⁾ Habermas kann Husserl letztlich nur vorwerfen, daß er kein

³²²⁾ ebenda, S.200

³²³⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.177

³²⁴⁾ An anderer Stelle lobt Habermas übrigens die „bruchlose“ Übernahme der „Ergebnisse der phänomenologischen Lebensweltanalyse ... in eine Systemtheorie Luhmannscher Observanz“, da „man jenes Problem, an dem Husserl in den Cartesianischen Meditationen gescheitert ist, unbeachtet lassen kann, ich meine die monadologische Erzeugung der Intersubjektivität der Lebenswelt.“ (ders., Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a.M. 3/1985, S.197) – Hier verwundert vor allen Dingen, wie Habermas Luhmann einerseits vorwerfen kann, nicht zwischen Realität und Sinn zu unterscheiden, aber andererseits dafür loben kann, aus einem Konzept genau das Moment, das zu dieser Unterscheidung allererst befähigt, „unbeachtet“ zu lassen! Man mag es noch so oft wiederholen, „daß Husserl das Problem der Intersubjektivität nicht gelöst hat“ (ebenda, S.197f.), so ist dies doch nur unter der Voraussetzung eines bestimmten Theorieansatzes richtig.

Kurz: es steht Theorie gegen Theorie, und wenn wir andere Voraussetzungen machen, kommen wir auch zu anderen Ergebnissen. Für den eigenen Wahrheitsanspruch nimmt Habermas das durchaus in Anspruch: „So können die zur Überprüfung der Theorie T_e herangezogenen Daten nicht unabhängig von der Sprache dieser Theorie beschrieben werden. Konkurrierende Theorien T_{e1} , T_{e2} können ebenso wenig unabhängig von den Paradigmen, denen ihre Grundbegriffe entstammen, bewertet werden. Auf meta- bzw. intertheoretischer Ebene herrscht allein das Kohärenzprinzip ...“ (vgl. Jürgen Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, in: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983, S.127-206, hier: S.128f.) – Und weiter: „Hier erweist sich die Suche nach ‚unabhängigen Evidenzen‘ als sinnlos; es geht nur noch darum, ob sich die Beschreibungen die im Lichte *mehrerer* theoretischer Scheinwerfer zusammengetragen werden, zu einer mehr oder weniger zuverlässigen Landkarte kompilieren lassen.“ (ebenda)

Sprachphilosoph ist, also Welt nicht auf Sprache gründet. Da dies aber auch gar nicht Husserls Absicht gewesen ist, kann er logischerweise auch nicht daran gescheitert sein.

Also erfüllt der als solche haltlose und nur im Rahmen der Dominanz einer bestimmten sprachphilosophischen Traditionsbildung verständliche Vorwurf des Scheiterns an dieser Stelle wohl nur eine strategische Funktion: zu belegen, daß die primordiale Sphäre des monadischen Ego ungeeignet ist, Intersubjektivität zu begründen, da Intersubjektivität nur intersubjektiv begründet werden kann. Letztlich also eine Tautologie. Insofern die primordiale Sphäre aber dennoch sinnhafte Phänomene aufweist, nämlich Wahrnehmungsphänomene, sind diese als aus der dialogischen Sphäre der Intersubjektivität herabgesunkene, gleichsam monologisch gewordene *Ausdrucksphänomene*, also als Worte einer Ding-Ereignis-Sprache zu begreifen. ‚Monologisch‘ ist also synonym mit ‚primordial‘. Das Wort bzw. das sprachliche Symbol ist die Grundeinheit, aus der sich die Welt zusammenfügt, und nicht das Ding bzw. das Wahrnehmungsphänomen.³²⁵⁾

Die „Konstitution der Erfahrungswelt“³²⁶⁾ ist also immer eine doppelte; die Erfahrungswelt beinhaltet entsprechend dem zweifachen Weltbezug zwei „Objekt“- , „Phänomen“- bzw. „Realitätsbereiche“: die Dinge und Ereignisse, denen Habermas alle sensorischen Erfahrungen zuordnet, die mit einer instrumentales Handeln ermöglichenden physikalischen Sprache beschrieben werden können, und die Personen und Äußerungen, denen Habermas alle kommunikativen Erfahrungen zuordnet, die in einer kommunikativen Handeln ermöglichenden intentionalen Sprache ausgedrückt werden können.³²⁷⁾

Der Bereich instrumentalen Handelns ist durch „Kognition“ gekennzeichnet, und eine „Konstitutionstheorie der Erkenntnis“³²⁸⁾ beschäftigt sich ausschließlich mit „kognitive(n) Schemata“³²⁹⁾ der „sensorischen Erfahrung“³³⁰⁾. Diese Schema-

³²⁵⁾ ebenda, S.190: „Diese (Bedeutungsidentität, DZ) kann nicht privat gesichert werden; deshalb ist auch Sinn stets symbolisierter Sinn.“

³²⁶⁾ ebenda, S.212

³²⁷⁾ vgl. ebenda, S.212, 228, 236f.

³²⁸⁾ ebenda, S.178

³²⁹⁾ ebenda, S.209

³³⁰⁾ ebenda, S.206

ta begründen eine Art „Protophysik“³³¹⁾, die nun aufgrund des Primats der Kognition nicht wie bei Husserl durch den Zusammenhang physischer und ästhetischer Momente als Kinästhetik gekennzeichnet ist – im Sinne eine primordialen Reduktion auf das Ur-Eigene –, sondern im Sinne eines abstraktiven Reduktionismus vom lebendigen, sich selbst bewegenden Leib absehend nur noch „bewegte Körper“ meint und „Grundoperationen des Messens von Räumen, Zeiten und Massen“ bezeichnet.³³²⁾

An die Stelle der alles begründenden Potenz der Kinästhetik bei Husserl tritt bei Habermas die alles begründende Potenz „symbolischen Operierens: diese Operationen sind gleichsam der Unterbau der Makrotätigkeiten unserer alltäglichen Lebenspraxis. Sie sind die Infrastruktur unseres Handelns, des instrumentalen Handelns wie der Interaktion“³³³⁾. Also: beide Objektbereiche werden gleichermaßen allein durch kommunikatives Handeln, durch „symbolisches Operieren“ konstituiert.

Indem Habermas so jede Sinnhaftigkeit aus dem Objektbereich der Ding-Ereignis-Sprache wegdefiniert und ausschließlich dem Objektbereich kommunikativen Handelns zuordnet,³³⁴⁾ kann er nun gleichermaßen seine Kommunikationstheorie als eigentliche Konstitutionstheorie von Sinn entfalten und Luhmanns Systemtheorie dem Vorwurf des Kategorienfehlers aussetzen, mit Sinn als „vorsprach-

³³¹⁾ ebenda

³³²⁾ ebenda, S.208

³³³⁾ ebenda

³³⁴⁾ Lippitz z.B. wirft Habermas „anthropologisch fragwürdige() Erkenntnis- und Erfahrungsbestimmungen“ vor, „die die reiche anthropologische Tradition der Auseinandersetzung um ein adäquates Verständnis des „Mensch-Welt-Verhältnisses, wie es sich in Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen artikuliert, vernachlässigt und auf ‚Arbeit‘ qua Technik bzw. instrumentelles Handeln zusammenschnürt.“ (Wilfried Lippitz, „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1980, S.164) – Auch Lippitz hält es für problematisch, daß Habermas die Lebenswelt „ganz auf die Seite der Interaktion“ (ebenda, S.164) verlegt und sie „von vornherein ... als ein sprachlich-symbolisches Gebilde versteht.“ (ebenda, S.165) In der Auseinandersetzung mit dem sozialphänomenologischen Ansatz von Schütz ist bei Habermas die „materiale() Verankerung“ sozialer Handlungen „in einer durch die leiblichen Strukturen des Menschen eröffneten Wirklichkeit verlustig“ gegangen. (vgl. ebenda)

Allerdings wendet sich auch Lippitz gegen das „Leitbild der konstitutionsanalytischen Phänomenologie“, die „sich dem Ideal absoluter, sich selbst transparenter Selbsterkenntnis verpflichtet“ habe. (vgl. ebenda, S.166f. und meine eigenen Äußerungen hierzu im Kapitel 2.1)

liche(r) Kategorie“³³⁵⁾ zwischen Dingen und Ereignissen auf der einen und Personen und Äußerungen auf der anderen Seite, zwischen instrumentalem und kommunikativem Handeln nicht mehr unterscheiden zu können.

Hierbei verstrickt sich Habermas in drei, seinem eigenen Konzept immanente Widersprüche. Es handelt sich dabei um die Behauptung der Gleichursprünglichkeit der Ebenen der Gegenstände und der Intersubjektivität³³⁶⁾ (Kapitel 2.3.1.1), um die Behauptung eines Fundierungszusammenhangs zwischen sensorischer und kommunikativer Erfahrung³³⁷⁾ (ebenfalls Kapitel 2.3.1.1) und um die Behauptung der „absoluten Verschiedenheit“ interagierender Subjekte³³⁸⁾ (Kapitel 2.3.1.2).

2.3.1.1 Gleichursprünglichkeit versus Fundierungszusammenhang: Ebenen der Weltkonstitution

Die ersten beiden Behauptungen gehören inhaltlich zusammen, wenn sie auch eine unterschiedliche Reichweite haben. Die Gleichursprünglichkeit der „Ebene der Intersubjektivität“ mit der „Ebene der Gegenstände“ zu behaupten, nimmt für beide Ebenen nur unterschiedliche Konstitutionszusammenhänge an, während die zweite Behauptung einer Fundierung der einen durch die andere von einem einzigen Konstitutionszusammenhang ausgeht. In diesem Fall ist eine der beiden Ebenen grundlegender als die andere, so daß es kein wechselseitiges, sondern nur ein einseitiges Bedingungsverhältnis gibt.

Nach allem, was wir bisher zu Habermasens Kritik an Luhmanns Systemtheorie geschrieben haben, müßte also im Falle eines Fundierungszusammenhangs die Gegenstandsebene durch die intersubjektive Ebene konstituiert werden, da erst von dieser aus eine „Identität der Bedeutung“ – und damit auch des Wahrnehmungsgegenstandes – möglich wird. Nun hält Habermas aber überraschend fest, daß „die *auf der sensorischen aufbauende kommunikative Erfahrung* über Wahrnehmungen zum Verständnis von Personen, Äußerungen oder Zuständen (führt), die wir Personen zuschreiben ...“³³⁹⁾ – Die intersubjektive Ebene wird also anders als erwar-

³³⁵⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.185

³³⁶⁾ ebenda, S.186

³³⁷⁾ ebenda S.206

³³⁸⁾ ebenda, S.179, 193

³³⁹⁾ ebenda, S.206 (Hervorhebung DZ)

tet durch die Gegenstandsebene fundiert! Diese Verhältnisbestimmung findet sich genauso bei Husserl. Wie kann sich Habermas an so einer entscheidenden Stelle selbst widersprechen?

Habermas weist Luhmann nach, daß die reale (monologische) Welt und die sinnhafte (intersubjektive) Welt nach unterschiedlichen Regeln funktionieren: nach kausalen bzw. nomologischen und nach normativen Regeln. Luhmann kann aufgrund seiner Behauptung einer funktionalen Äquivalenz zwischen Erleben und Handeln diese Welten nicht auseinanderhalten: „Handlungssysteme haben gegenüber der Realität nur die eine Alternative, entweder kognitive Erwartungen auszubilden, die durch Erfahrung revidiert werden, oder an der Realität zu scheitern; ein funktionales Äquivalent ist nicht zugelassen.“ ³⁴⁰⁾

Angesichts dieser berechtigten Kritik an Luhmann hat Habermas nun selbst nur zwei Alternativen: wie Husserl von einem einseitigen Fundierungsverhältnis zwischen der subjektiven, monologisch-primordialen Welt und der intersubjektiven Welt auszugehen. Dies tut er in dem gerade zitierten Argumentationszusammenhang: die Kausalität ist eben fundamentaler als die Normativität, weshalb von einer funktionalen Äquivalenz zwischen Erleben und Handeln nicht die Rede sein kann, – Luhmanns Kategorienfehler!

Dies würde nun aber weiterhin bedeuten, daß der „Konstitutionstheorie der Erkenntnis“, in der wie bei Husserl schon das Erkennen als eine Form des Handelns verstanden werden müßte, gegenüber einer „Kommunikationstheorie des Handelns“ der Vorrang gegeben werden müßte. ³⁴¹⁾ Die Erkenntnistheorie ist mit ihrer Fragerichtung auf die Welt der Gegenstände vor allem an dem zweifelsfreien Anfang von Evidenz interessiert, – weshalb sich Husserl auch als „anfangenden Philosophen“ bezeichnet. Man könnte auch sagen, daß Husserl ‚radikaler‘ reflektiert, als es Habermas möglich ist, für den die Sprache jenseits allen ‚vernünftigen‘ Zweifels liegt (vgl. Kapitel 2.3.3), womit Habermas selbst ironischerweise unter den Vorwurf der Reflexionsunfähigkeit, den er Luhmann macht, fällt. ³⁴²⁾

³⁴⁰⁾ ebenda, S.219; vgl. auch ebenda, S.237

³⁴¹⁾ vgl. hierzu ebenda, S.178ff.

³⁴²⁾ vgl. ebenda, S.231f.; Husserl beschreibt seinen Erkenntnisanspruch in „Erfahrung und Urteil“ folgendermaßen: „Die Erkenntnis des wahren Selbst ist als Zielgestalt das, worauf der ganze vom Erkenntnisinteresse getragene Prozeß letztlich hinausstrebt, eben auf das vollendete ‚es selbst‘, im relativen Sinne aber auf das jeweilig richtige Ergebnis, ‚durch‘ das als vermittelndes der Handlungshorizont hindurchgeht zu weiteren neuen und noch weiter sich dem wahren Selbst

Ähnlich wie er nach der subjektiven Möglichkeit uranfänglicher Evidenz fragt, geht Husserl auch an Sprache bzw. Intersubjektivität heran: wie kommt es, daß wir anfangen zu sprechen? Deshalb diese von Husserlkritikern oft als umständlich wahrgenommene Dialektik der Einfühlung in das andere Ich. Erst diese subjektive – nach Habermas ‚monologische‘ – Einfühlung des Ich in das andere Ich macht nach Husserl Sprache möglich.

Habermas aber ist an der Frage nach dem Anfang nicht interessiert. Daß wir einmal – ganz subjektiv und persönlich – *angefangen* haben müssen zu sprechen, ist für ihn kein Problem, da nach seiner Theorie kommunikativen Handelns die Sprache *schon vor dem Sprechenden* da ist. Und wo diese Sprache in unvordenklichen Zeiten ihren menschheitlichen Anfang genommen haben mag, interessiert ihn eben nicht.

Habermas ergänzt seine Argumentation also mit der zweiten, weniger weitreichenden Alternative: er meint eigentlich gar kein Fundierungsverhältnis der beiden Ebenen zueinander, sondern nur eine Gleichursprünglichkeit.³⁴³⁾ Das ermöglicht es ihm, verschiedene Konstitutionszusammenhänge nebeneinander zu stellen. Für die Welt der Gegenstände ist nur die Erkenntnistheorie zuständig³⁴⁴⁾: sie wendet sich der Frage ihrer monologischen Konstitution zu, und hier geht es immer nur um Kognition, um instrumentales Handeln, um Technik, – um Kausalität. Ästhetische und moralische Fragen, Fragen des Sinns, spielen hier keine Rolle. Diese werden entweder unmittelbar durch kommunikatives Handeln oder rückwirkend durch einen Geltungsansprüche reflektierenden Diskurs gestiftet.

Wir haben es also mit drei Sinnebenen zu tun:

1. mit der Konstitution von Welt als Gegenstand einer monologischen Erkenntnistheorie,
2. mit der Konstitution von Gesellschaft als Gegenstand einer Kommunikationstheorie von Handlung,
3. mit der Begründung von Geltungsansprüchen als Gegenstand einer Diskurstheorie.

annähernden Ergebnissen.“ (Husserl 7/1999, S.238) – Denn nach Husserl ist Erkenntnis eine Form des Handelns!

³⁴³ vgl. Habermas/Luhmann 1971, S.186

³⁴⁴ vgl. ebenda, S.178 und 207

Da Habermas Sinn zu einer ausschließlich sprachlichen Kategorie erklärt,³⁴⁵⁾ deren Regeln auf den vorsprachlichen Bereich zu übertragen einen Kategorienfehler darstellt, wird der Gegenstandsbezug des Subjekts virtualisiert: „Die intentionale Beziehung (eines Subjekts – DZ) zu einem Gegenstand ist dadurch charakterisiert, daß die Existenz des zweiten Relationsgliedes (d.h. des Gegenstandes – DZ) nicht erforderlich ist. Die Existenz eines Gegenstandes wird vielmehr nur als Möglichkeit supponiert.“³⁴⁶⁾ – Während Husserls Reduktionen zwar gleichermaßen zur Virtualisierung des Gegenstandsbezugs führen, dieser aber aufgrund des einseitigen Fundierungsverhältnisses zwischen der Ebene subjektiver Gewißheit und der Ebene der Intersubjektivität als sinnstiftendes Moment erhalten bleibt – trotz aller Virtualisierung den Gegenstand in der Selbsthabe verfügbar zu haben, ermöglicht mir erst einen eigenen Weltbezug –, wird die Realität bei Habermas verzichtbar. An ihre Stelle tritt die Kommunikation, die nur in der Form instrumentalen Handelns an der Realität scheitern kann. Da diese Realität aber keinen Sinnzusammenhang darstellt, wird der Sinn kommunikativen Handelns davon nicht berührt.

Realität wird bei Husserl hingegen auf die absolute Gewißheit des cogito, der subjektiven Selbstgewißheit, gegründet, auf die alle anderen Evidenzen zurückgeführt werden können müssen. Sinn ist deshalb durchaus schon eine vorsprachliche Kategorie, die allerdings beim Übergang in die intersubjektive Sphäre einen grundsätzlich neuen Horizont, nämlich intersubjektiv begründete *Regionen* des Welterlebens eröffnet. Ein Kategorienfehler wird vermieden, weil Sinn in diesen Regionen anders ‚funktioniert‘ als in der primordialen Sphäre, – und dennoch bleiben alle nun intersubjektiv erhobenen Wahrheitsansprüche zurückgebunden an die Möglichkeit subjektiver Selbsthabe.

Bei Habermas ist Realität stattdessen lediglich ein technisches Korrektiv instrumentalen Handelns, das keine Wahrheitsansprüche begründen kann. Wahrheit kann nur durch einen zwanglosen, durch Argumente herbeigeführten Konsens begründet werden. Habermas selbst sieht das damit zusammenhängende Problem durchaus: „Nicht jeder faktisch erzielte oder zu erzielende Konsensus kann ein zureichendes Kriterium für die Wahrheit von Sätzen sein. Sonst könnten wir einen

³⁴⁵⁾ vgl. ebenda, S.195: „Sinn ist ohne intersubjektive Geltung nicht zu denken; darum muß er sich stets in Symbolen äußern – so etwas wie vorsprachlichen Sinn im strikten Verstande einer identischen Bedeutung, kann es nicht geben.“

³⁴⁶⁾ ebenda

falschen von einem wahren Konsens, oder Meinungen mit naivem Geltungsanspruch von Wissen, nicht mehr unterscheiden. Wahrheit schreiben wir nur jenen Sätzen zu, von denen wir kontrafaktisch annehmen, daß ihnen jedes zurechnungsfähige Subjekt zustimmen müßte, wenn es seine Meinungen nur lange genug in uneingeschränkter und zwangloser Kommunikation prüfen könnte.“³⁴⁷⁾

Zunächst halten wir fest: Es gibt also durchaus eine durch den Unterschied zwischen Meinung und Wissen begründete Differenz zwischen falschem und wahren Konsens! Worauf beruht also die Gewißheit, daß ich subjektiv von der Richtigkeit meiner Meinung überzeugt bleiben kann, auch wenn der Diskurspartner die ‚besseren‘ Argumente zu haben scheint? – Eben darauf, daß seinen Argumenten trotz ihrer möglicherweise zwingenderen Logik der Bezug zur Realität fehlt! Diese Realität, die nun als Beleg für die ‚Fundiertheit‘ der Argumente dient, kann dann aber kaum selbst von der Art des Diskurses sein.

Als zweites fragen wir: *Wie lange* muß eine Prüfung in zwangloser Kommunikation dauern, bis ein zurechnungsfähiges Subjekt von der Richtigkeit eines Konsenses überzeugt sein muß, – d.h. wie lange darf es die zwanglose Einsicht in die Kraft der besseren Argumente verweigern, ohne des Status der Zurechenbarkeit verlustig zu gehen?

Als drittes fragen wir: Was heißt ‚kontrafaktisch‘, wenn Kontra-Faktizität nicht gleichbedeutend sein kann mit Kontra-Realität? Realität ist ja nicht sinnhaft, sondern nur instrumentell und ist deshalb normativen Geltungsansprüchen gegenüber irrelevant. Wenn also Sätze im Habermasschen Sinne *kontrafaktisch* wahr sein sollen, so können sie dies nur gegen die Faktizität herrschender Meinungen, und dies laut Habermas nur deshalb, weil sich diese unter den Bedingungen eines zwanglos erzielten Konsenses als falsch erwiesen haben. Wie aber läßt sich diese konsensuelle Wahrheit kontrafaktisch – also gegen die herrschende Meinung – durchhalten? – Doch nur aufgrund einer subjektiven Gewißheit! Kontrafaktisch läßt sich Wahrheit gegen einen falschen Konsens nur durchhalten, wenn sie in der Evidenz des cogito, in der Selbstgewißheit, gründet, der wiederum die Welt als Realität korrelativ ist.

Kritisierbarkeit ist einerseits nur unter den Bedingungen der Intersubjektivität möglich. Andererseits aber nehmen wir die intersubjektive Kritik anderer Subjekte nur dann hin, wenn sie den Bedingungen subjektiver Evidenz genügt! Wie sonst

³⁴⁷⁾ ebenda, S.223

sollten wir Kants Appell, daß wir den Mut haben sollen, uns des eigenen Verstandes zu bedienen, nachkommen?

2.3.1.2 Zur differentiellen Logik von ego und alter ego

Es ist interessant, daß sowohl Luhmann als auch Habermas großen Wert auf die „Nichtidentität“³⁴⁸⁾ bzw. auf die „absolute Verschiedenheit“³⁴⁹⁾ der Subjekte legen, um eine Perspektivenvielfalt – so der eine – bzw. eine „*Gegenseitigkeit* der Anerkennung“³⁵⁰⁾ – so der andere – zu ermöglichen. Abgesehen von der differentiellen Logik dieser Bedingungsbeziehungen ist weder aus Luhmanns systemtheoretischem Ansatz heraus verständlich, wieso er diesen Bedingungsbeziehungszusammenhang zu einer „wesentlichen Voraussetzung“³⁵¹⁾ der Reduktion von Weltkomplexität aufwertet – denn dann müßte er seine Systemtheorie als eine Theorie des Subjekts konzipieren –, noch ist aus Habermasens kommunikationstheoretischem Ansatz ersichtlich, warum die Verschiedenheit der Subjekte „absolut“ sein muß; denn dann müßte wiederum die Intersubjektivität anders fundiert sein, nämlich nicht in sich selbst, sondern im Subjekt.

Offensichtlich verführt die Logik der Differenz von ego und alter ego beide Theoretiker zu Aussagen, die mit ihrer Emphase zu einer Selbstentlarvung ihres Ansatzes beitragen. Eine etwas bescheidenere Verhältnisbestimmung hätte es auch getan: sowohl Luhmann als auch Habermas hätten sich damit begnügen können, darauf hinzuweisen, daß trotz des Primats der Systemperspektive bzw. von Intersubjektivität eine strukturelle Nichtidentität der interagierenden Subjekte vorausgesetzt werden muß. Daß sie stattdessen so starke Formulierungen wählen, wirft nun ein bezeichnendes Licht auf den Vorteil des Husserlschen Ansatzes. Husserl setzt von Anfang an die absolute Fremdheit des alter ego – im Unterschied zur einfachen Fremdheit der Wahrnehmungswelt – und begründet aus dieser Fremdheit die Möglichkeit von Intersubjektivität. So bleibt er immun gegenüber der Gefahr, auf die Habermas am Beispiel marxistischer Theorieansätze hinweist, die bei ihm selbst aber ebenfalls immanent ist: eine „projektive Erzeugung höherstufiger Sub-

³⁴⁸⁾ ebenda, S.51

³⁴⁹⁾ ebenda, S.179, 193

³⁵⁰⁾ ebenda, S.193

³⁵¹⁾ ebenda, S.51

jektivität“ bzw. die Bildung von Kollektivsingularen, die sich an die Stelle des einzelnen ego setzen und dessen Leistungen usurpieren. ³⁵²⁾

Daß diese Gefahr Habermasens kommunikationstheoretischem Ansatz ebenfalls immanent ist, entnehme ich dem darin festgehaltenen Postulat eines „über-subjektive(n), *gegenüber den Subjekten vorgängige(n) Status der Sprache*“. ³⁵³⁾ Ich sehe in der Tat die Gefahr einer zu engen Verschränkung von Gesellschaft und Individuum, die sich daraus ergibt. Von einer „absoluten Verschiedenheit“ der Individuen können wir jedenfalls dann nicht mehr ausgehen. Das ist wohl auch der Grund, warum Habermas später in seiner Auseinandersetzung mit der Genetik auf eine vorsprachliche Realität als Natur gegen das technische Primat der Machbarkeit zurückgreift. (vgl. den Exkurs zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit) An dieser Stelle ist es aber vor allem Habermasens Kritik am Kategorienfehler in Luhmanns Systembegriff – seine Kritik an dessen Nichtunterscheidung zwischen Realität und Sinn und zwischen Handeln und Erleben –, die ihn dazu verführt, die Unhintergebarkeit der einzelnen Subjekte durch das Postulat von deren „absoluten Verschiedenheit“ besonders hervorzuheben, Luhmanns Behauptung zur Nichtidentität der subjektiven Perspektiven überbietend.

Um diese Formulierung zu begründen, bedarf es aber nun mehr als der „gleichzeitigen Anerkennung der ... prinzipiellen Unvertretbarkeit der Individuen“ im Rahmen eines „reziproken Verhältnisses“ ³⁵⁴⁾; es kann auch nicht genügen, „die Identität der Bedeutung auf die intersubjektive Anerkennung von Regeln zurückzuführen

³⁵²⁾ ebenda, S.179; dieser Gefahr unterliegt auch Luhmann, wenn er Erleben nicht nur psychischen, sondern auch sozialen Systemen zuordnet, die auf diese Weise zu Kollektivsubjekten werden. Allerdings gibt es hier keine Verschmelzung psychischer und sozialer Systeme, da Luhmann ihr Verhältnis zueinander nicht als Teile und Ganzes, sondern als Umwelten konzipiert. – Wenn Habermas hier vor der „projektiven Erzeugung höherstufiger Subjektivitäten“ warnt, so ist das nicht dasselbe wie jene andere scheinbar entgegengesetzte Feststellung von Habermas, daß Luhmanns Systeme „sich nicht wie Subjekte untereinander zu Aggregaten höherstufiger Systeme verbinden“ können. (vgl. Jürgen Habermas, Exkurs zu Luhmanns systemtheoretischer Aneignung subjektphilosophischer Erbmasse, in: ders., *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt a.M. 1985, S.426-445, insbesondere: S.429) Hier geht es eben nicht um die Gefahr einer einfachen Ersetzung des einzelnen Subjekts durch ein Kollektivsubjekt – und damit um dessen Auslöschung als Subjekt –, sondern um die Fähigkeit dieses Subjekts zu persönlichkeitsformenden Identifikationsleistungen, also letztlich um dessen Fähigkeit zur Individuation.

³⁵³⁾ vgl. ebenda, S.438

³⁵⁴⁾ Habermas/Luhmann 1971, S.194

ren“³⁵⁵). Vielmehr bedarf es des Nachweises sowohl einer individuellen Sphäre des Ureigenen wie auch einer authentischen Identifizierbarkeit von Wahrnehmungsgegenständen – und damit des Nachweises von Realität als bedeutungshaltigem Phänomen –, wie es Husserl mit seiner Darstellung des Ich als Monade gelungen ist. Die ganze Welt, also auch die Intersubjektivität, muß aus dieser primordialen Sphäre hervorgehen, – und nicht umgekehrt. Eine Wechselseitigkeit des Fundierungszusammenhanges von Subjektivität und von Intersubjektivität würde die Behauptung der „absoluten Verschiedenheit“ von Individuen als Phrase entlarven.

2.3.2 Kulturelle Werte als gesellschaftliche Interpretation der vorsprachlichen Bedürfnisstruktur

Aufgrund der funktionalen Äquivalenz von Erleben und Handeln und der Nicht-Unterscheidung von Welt- und Eigenkomplexität bzw. von Realität und Sinn hat Luhmann kein Kriterium für wahr und unwahr. Gewißheit ist nur ein Moment von Entscheidungszwängen³⁵⁶, denen sich Systeme unterworfen sehen, also für oder gegen eine Reduktion von Komplexität. Deshalb hat Ideologiekritik für Luhmann keine Bedeutung: es fehlt das kritische Kriterium zur ‚Entlarvung‘ einer Ideologie. Eine Ideologie dient nur noch ganz funktional zur Handlungsorientierung und kann deshalb gegen äquivalente andere Ideologien ausgetauscht werden, wie Habermas Luhmann zitiert: „Ein Denken ist vielmehr ideologisch, wenn es in seiner Funktion, das Handeln zu orientieren und zu rechtfertigen, ersetzbar ist.“³⁵⁷

Habermas setzt diesem einen Ideologiebegriff entgegen, in dem Ideologie „als Gegenbegriff zu einer Selbstreflexion“ verstanden wird, „durch die falsches Bewußtsein, nämlich die notwendigen Täuschungen eines Subjekts über seine eige-

³⁵⁵ ebenda, S.189

³⁵⁶ ebenda, S.239; die drei verschiedenen Definitionen von Gewißheit bei Husserl, Luhmann und Habermas lassen sich folgendermaßen kennzeichnen:

Husserl	Luhmann	Habermas
Gewißheit als Selbsthabe	Gewißheit als Entscheidungszwang	Gewißheit als diskursive Begründ- barkeit

³⁵⁷ ebenda, S.246

nen, ihm fremd gewordenen Objektivationen zerstört werden kann; indem sie der Kritik und Selbstkritik verfallen, büßen sie ihre stabilisierende Funktion ein.“³⁵⁸⁾ Insofern Ideologien „symbolische Strukturen“ darstellen, implizieren sie nämlich einen „Geltungsanspruch“, der sich diskursiv einlösen lassen muß. Jeder Versuch, ihn diskursiv einzulösen, führt aber zur Entlarvung der Ideologie.

Wie entsteht nun eine Ideologie? In Ideologien sind Wertbildungsprozesse, in denen „vergesellschaftete Individuen“ ihre Bedürfnisse „interpretieren“, monologisch erstarrt.³⁵⁹⁾ „Werte“ sind letztlich nichts anderes als das „Ergebnis einer Transformation von Formen des kommunikativen Handelns in ein monologisches Handlungsmodell“³⁶⁰⁾, das durch Ideologisierung der Rechtfertigung im Diskurs entzogen wird. Solange sie lediglich als „anonyme() Platzhalter von intersubjektiv verbindlichen reziproken Verhaltenserwartungen“³⁶¹⁾ fungieren, verknüpfen sie „die vorsprachliche Bedürfnisstruktur des menschlichen Organismus mit einer sprachlich gesteuerten (kommunikativen) Handlungsstruktur.“³⁶²⁾ In diesem Zusammenhang spricht Habermas von „kulturellen Werten“ als „gemeinsam anerkannten Werten“, denen die „Interessenorientierung“ strategischen Handelns als Sonderfall des kommunikativen Handelns gegenübersteht, in der „die normative Verteilung der Befriedigungschancen umstritten ist.“³⁶³⁾

Die „vorsprachliche Bedürfnisstruktur des menschlichen Organismus“ ist praktisch deckungsgleich mit Husserls primordialer Sphäre, und Habermas bleibt uns hier einer Erläuterung schuldig, inwiefern diese Bedürfnisstruktur nicht sinnhaft sein soll. Wir haben es hier offensichtlich nicht nur mit einem fundamentalen Realitätsprinzip zu tun, sondern in Absetzung zu Luhmann hebt Habermas darüber hinaus noch die Bedeutung dieser Ebene für die Entlarvung von Ideologien hervor, die im Unterschied zu kulturellen Werten eine Befriedigung dieser Bedürfnisse nur vortäuschen. *Diese Ebene der Vorsprachlichkeit ist also wahrheitsbedeutsam!*³⁶⁴⁾

³⁵⁸⁾ ebenda, S.246-247

³⁵⁹⁾ ebenda, S.247

³⁶⁰⁾ ebenda, S.249

³⁶¹⁾ ebenda

³⁶²⁾ ebenda, S.250

³⁶³⁾ ebenda, S.251

³⁶⁴⁾ Hans-Peter Krüger wirft Habermas vor, daß er nur auf die transzendente Phänomenologie

Mit Verweis auf Ricoeur unterscheidet Habermas zwischen dem „Wunsch, zu haben“ und dem „Wunsch, zu sein wie ...“. ³⁶⁵⁾ Hierbei handelt es sich nicht um eine Intentionalitätsstruktur im Sinn des egologischen Bedürfnisses nach Selbstgewißheit, sondern um ein narzißtisch-libidinöses Bedürfnis nach einem „Triebobjekt“. Werden bei Husserl Einsichten und Erkenntnisse habitualisiert und sedimentiert und konstituieren so eine intersubjektiv geteilte, objektive Welt, so beschreibt Habermas nun in strukturell ähnlicher Weise die Umformung der vorsprachlichen, monologischen Bedürfnisstruktur in eine gesellschaftliche Bedürfnisorganisation „(a)uf dem Wege der Identifikation und der Vorbildverinnerlichung“. ³⁶⁶⁾

Daß der Wunsch nach Identifikation mit einem Vorbild ein grundlegendes narzißtisches Bedürfnis darstellt, führt zu einer Verschränkung der vorsprachlichen Bedürfnisstruktur „mit einer kommunikativen Handlungsstruktur“, so daß „Bedürfnisbefriedigung an die kulturelle Bedingung der Erfüllung anerkannter Normen gekoppelt werden kann.“ ³⁶⁷⁾ In Form kultureller Werte impliziert dieses durch Vorbilder vermittelte Versprechen individueller Bedürfnisbefriedigung die Möglichkeit seiner diskursiven Einlösung. ³⁶⁸⁾

zurückgreife, weil er sonst nicht die „kulturellen Ressourcen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung erschließen“ könne, die seinem kommunikativen Handlungsansatz vorausliegen und in die „Naturgeschichte“ der „gesamtgesellschaftliche(n) Genese kultureller Kodierungen“ zurückreichen. (vgl. ders., Genese der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas für die Begründung einer Theorie der Wissenschaftsentwicklung, in: Günter Kröber/Hans-Peter Krüger (Hg.), Wissenschaft – Das Problem ihrer Entwicklung. Bd.1: Kritische Studien zu bürgerlichen Wissenschaftskonzeptionen, Berlin 1987, S.339-390: 363) Allerdings eröffnet auch Krüger hier keine Perspektive auf die subjektive Intentionalität, sondern verweist nur auf strukturalistische Ansätze zur Analyse von „Gruppenstrukturen“, die dem „allgemein höheren Niveau der gesellschaftlichen Rationalisierung“ vorausliegen. (vgl. ebenda, S.364) Mit der Naturgeschichte ist nicht die ontogentische des einzelnen Individuums sondern die phylogenetische der menschlichen Gesellschaft gemeint.

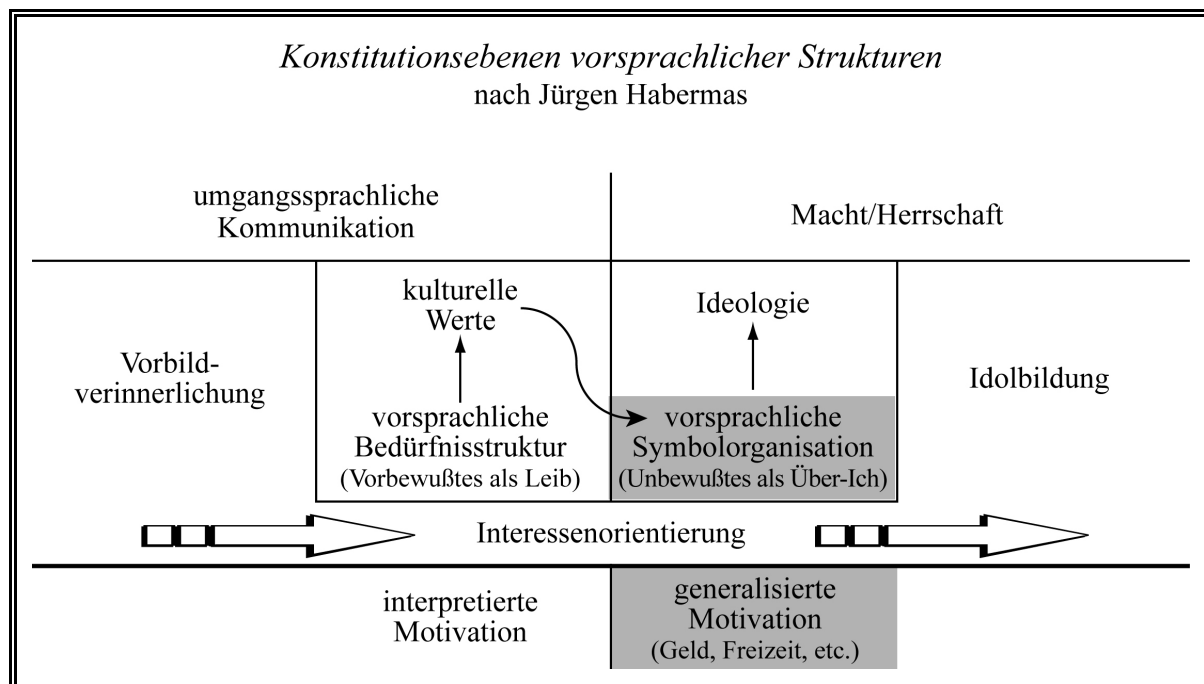
³⁶⁵⁾ ebenda, S.250

³⁶⁶⁾ ebenda

³⁶⁷⁾ ebenda, S.251

³⁶⁸⁾ vgl. zu Habermasens Konzept einer Dialektik von Bedürfnisbefriedigung und Vorbildverinnerlichung Luhmanns Konzept einer „Automatik der Sozialisation“ in dem „strukturelle Koppelung“ und „structural drift“ die „psychische Autopoiesis dazu bring(en), Strukturen zu wählen, mit denen sie in der Gesellschaft zurechtkommt.“ (Luhmann 2002, S.52f.) In Luhmanns Konzept ist allerdings das soziale System grundsätzlich desinteressiert an menschlichen Bedürfnissen, da es nicht aus „Menschen“, sondern aus „Personen“ besteht. (vgl. ebenda, S.15, 26, 28ff., 41, 48 u.ö.)

In dem Moment, wo kulturelle Werte zu Ideologien und Vorbilder zu „Idolen“ werden, wird kommunikatives Handeln zu monologischem Handeln, das sich nur noch strategisch an Interessen zu orientieren vermag. Dieser Prozeß der Vergesellschaftung der Bedürfnisstruktur wird in der Tabelle zu den „Kommunikationsebenen vorsprachlicher Strukturen“ dargestellt. In der Unterscheidung zwischen kulturellen Werten, die im Prozeß der Ideologisierung von Bedürfnisstrukturen wieder auf die Stufe einer „vorsprachlichen“, nun nicht mehr Bedürfnis-, sondern „Symbolorganisation“ herabsinken, ³⁶⁹⁾ greift Habermas Luhmanns Beschreibung von Geld, Freizeit etc. als Kommunikationsmedien auf und bezeichnet sie als „generalisierte Motive“. ³⁷⁰⁾ Diese stellen jetzt keine kulturellen Interpretationen von Bedürfnissen mehr dar, sondern dienen der Sicherstellung von „Massenloyalität ... mit Hilfe dosierter Entschädigungen für privatisierte Bedürfnisse“. ³⁷¹⁾



Die generalisierten Motive hängen eng mit dem Bereich der vorsprachlichen Symbolorganisation zusammen und sind mehr oder weniger deckungsgleich mit den intersubjektiv bedeutsamen Urstiftungen bei Husserl, der hierzu allerdings vor allem die kulturellen Werte und weniger die Ideologien zählen würde. Da Ideolo-

³⁶⁹⁾ ebenda, S.256

³⁷⁰⁾ ebenda, S.266

³⁷¹⁾ ebenda

gien nicht dem intentionalen Bedürfnis nach Selbsthabe genügen können, sind sie jederzeit der Gefahr ausgesetzt, möglicherweise durch das aufgrund der latenten, ideologisch verschleierte Ungewißheit zu zweifeln beginnende subjektive Bewußtsein entlarvt zu werden. Desweiteren entspricht der Bereich der vorsprachlichen Symbolorganisation Luhmanns „Bereich latenter Strukturen und Prozesse“ ³⁷²⁾, die ich mit Bezug auf die Schule als ‚heimlichen Lehrplan‘ bezeichnen möchte. (vgl. Kapitel 2.2.3)

2.3.3 System und Lebenswelt: systemtheoretische und kommunikationstheoretische Verkürzungen der Husserlschen Phänomenologie

Habermas selbst schlägt vor, die Begriffe des Systems und der Lebenswelt in einen gegenseitigen Ergänzungszusammenhang zu bringen und so „die Gesellschaft gleichzeitig als System und Lebenswelt zu konzipieren“. ³⁷³⁾ Im folgenden werde ich Möglichkeiten und Grenzen dieses Vorschlags in Gegenüberstellung mit Hans Blumenbergs Weiterentwicklung des Husserlschen Lebensweltbegriffs prüfen. ³⁷⁴⁾

Der klassische, von Edmund Husserl geprägte Begriff der Lebenswelt wurde von Hans Blumenberg und Jürgen Habermas unterschiedlich akzentuiert weiterentwickelt. Von außen gesehen, scheint es zwischen den beiden letztgenannten zu-

³⁷²⁾ ebenda, S.301; wir können hier wieder eine Gleichung zwischen Husserl, Luhmann und Habermas aufmachen:

Husserl	Luhmann	Habermas
Urstiftungen als aktive und passive Genesis	Bereich latenter Strukturen und Prozesse	vorsprachliche Symbol- organisation
Aufklärung durch methodisches Zweifeln	Funktionalität von Ideo- logien als Immunisierung gegen systemdestabili- sierende Aufklärung	Aufklärung durch diskursiv einklagbare Geltungs- ansprüche

³⁷³⁾ Jürgen Habermas, Zweite Zwischenbetrachtung: System und Lebenswelt, in: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, dritte, durchgesehene Auflage 1985. Frankfurt a.M. 3/1985, S.171-293, hier: S.183

³⁷⁴⁾ vgl. Hans Blumenberg, Das Lebensweltmißverständnis, in: Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt a.M. 1986, S.7-68

nächst kaum Unterschiede zu geben. Beide thematisieren die Lebenswelt als ‚hinter dem Bewußtsein‘ sich vollziehenden Prozeß der Produktion und Reproduktion symbolischer Strukturen. Diese symbolischen Strukturen geben unserer alltäglichen Welt immer schon einen Sinn. Dieser Sinn kann grundsätzlich nicht negiert bzw. in Frage gestellt werden. Unsere Selbst- und Weltzweifel gehen nie soweit, daß sich hinter einem Enttäuschungs- bzw. Frustrationserlebnis kein neuer Horizont von Sinn mehr eröffnen könnte. Vielmehr stellt die Lebenswelt einen unendlichen Horizont von Sinnmöglichkeiten dar, wie bei einem Wanderer, der – gleichviel ob er sich auf einem befahrenen Weg befindet oder auf einem offenen Feld – auf den Horizont zuwandert, ohne daß er jemals an einen Punkt gelange, wo die Welt vor seinen Füßen abbricht. Das Konzept des Lebensweltgedankens beinhaltet eine unendliche Verschachtelung von Horizonten. Habermas sagt deshalb auch, daß die Lebenswelt den üblichen Krisen des Menschen quasitranszendental entzogen bleibt; sie ist in einem gewissen Sinne „extramundan“, sprich ‚außerweltlich‘.³⁷⁵⁾ Sie kann nicht problematisiert werden, „allenfalls *zusammenbrechen*“ bzw. „höchstens *zerfallen*“. ³⁷⁶⁾

Habermas wendet sich zwar in bezug auf Husserl gegen das Bewußtseinskonzept der Lebenswelt, das nur von der subjektiven Perspektive des Individuums ausgehe und die Aspekte seiner Sprachlichkeit, insbesondere die Gesellschaft und die Kultur, ausblende.³⁷⁷⁾ Aber wenn – wie auch Habermas festhält – der Horizontbegriff untrennbar mit dem Lebensweltbegriff verbunden ist³⁷⁸⁾ und wenn es eine gesellschaftliche Interpretation der individuellen Bedürfnisstruktur in Form kultureller Werte gibt, die in eine monologische Sphäre der vorsprachlichen Symbolorganisation absinken können, so ist nicht einzusehen, warum ‚Gesellschaft‘ und ‚Kultur‘ nicht Teile bzw. Horizonte des subjektiven *Bewußtseins* sein könnten, das auf dieser Ebene keine deutliche Grenze zwischen Individuum und Gattung mehr zu-

³⁷⁵⁾ vgl. Habermas 3/1985, S.190, 192

³⁷⁶⁾ ebenda, S.199, 200

³⁷⁷⁾ ebenda, S.189: „Wenn wir nun die bewußtseinsphilosophischen Grundbegriffe, in denen Husserl die Lebensweltproblematik behandelt, aufgeben, können wir uns die Lebenswelt durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert denken.“

³⁷⁸⁾ ebenda, S.187ff. – Habermas spricht hier von „*lebensweltlichen Verweisungszusammenhängen*“ (S.187), von „Situationen“ und „Horizonten“, wo die „Grenzen“ immer „fließend“ (S.188) sind.

ließe.³⁷⁹⁾ Gattung und Individuum gingen vielmehr in beide Richtungen ineinander über und durchdrängen einander in einer Weise, daß kein individuelles Bewußtsein ohne Gattungsbewußtsein und kein Gattungsbewußtsein ohne Individuen vorstellbar wären. Erst so wäre überhaupt das Lebensweltkonzept, wie es Habermas vertritt, möglich.

Der Unterschied zwischen Habermas und Blumenberg, die beide notwendigerweise ein Bewußtseinskonzept von Lebenswelt vertreten – eine bewußtseinsunabhängige Lebenswelt ist ein Widerspruch in sich –, besteht vor allem darin, daß Habermas von einer *funktionierenden* Lebenswelt ausgeht. Habermas zufolge ist die Lebenswelt geschichtlichen Krisen gegenüber immun. Sie unterliegt zwar einem Reproduktionsprozeß, d.h. ihre symbolischen Strukturen werden im intergenerationalen Handeln der Individuen tradiert und in den kulturellen Aktivitäten der Individuen erneuert, – aber dieser Reproduktionsprozeß setzt die *Kontinuität* der Lebenswelt voraus.³⁸⁰⁾ Die Lebenswelt kann nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Es besteht nicht die Option, die eine Lebenswelt mit einer anderen auszutauschen, sowenig wie die Individuen die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache mit einer anderen zu tauschen.

Wir bewegen uns immer innerhalb der Sprache, so wie wir uns immer in einer Lebenswelt bewegen, und wenn wir miteinander sprechen, können wir uns so wenig auf die Sprache im Sprechen beziehen, wie wir uns in unseren alltäglichen Lebensvollzügen auf unsere Lebenswelt beziehen können. – Insofern Habermas da-

³⁷⁹⁾ Habermas selbst: „Freilich sind die Grenzen fließend.“ (ebenda, S.188) – Aus diesem Verweisungszusammenhang von Horizonten, in denen sich das Individuum zur Gesellschaft hin öffnet, ergibt sich dann auch die Möglichkeit von „Öffentlichkeit“ als „höherstufiger Intersubjektivität“. (vgl. Habermas 1985, S.435) Habermas kommt an dieser Stelle zu einer Korrektur seines Verdikts über die Bewußtseinsphilosophie: „In ihnen (den Öffentlichkeiten – DZ) können sich identitätsbildende kollektive Selbstzuschreibungen artikulieren. Und in der höher aggregierten Öffentlichkeit auch ein gesamtgesellschaftliches Bewußtseins. Dieses braucht dann nicht mehr den Präzisionsforderungen zu genügen, die die Subjektphilosophie ans Selbstbewußtsein stellen muß.“ (ebenda) Und weiter: „Die hoch aggregierten, öffentlich kondensierten, aber lebensweltlichen Meinungs- und Willensbildungsprozesse verraten die enge Verschränkung von Vergesellschaftung und Individuierung, Ich- und Gruppenidentitäten.“ (ebenda) – Da bleibt nicht viel übrig von der Notwendigkeit, „bewußtseinsphilosophische Grundbegriffe“ aufgeben zu müssen. (vgl. Anmerkung 443)

³⁸⁰⁾ Habermas 3/1985, S.208f.: „Die symbolischen Strukturen der Lebenswelt reproduzieren sich auf dem Wege der Kontinuierung von gültigem Wissen, der Stabilisierung von Gruppensoolidarität und der Heranbildung zurechnungsfähiger Akteure.“

rüberhinaus kein Interesse hat, nach der Möglichkeit von Sprache überhaupt zu fragen, ähnelt ihr unbezweifelbarer Status der Unfähigkeit der Systeme bei Luhmann, sich selbst zu reflektieren. Habermas fehlt die Radikalität des anfangenden Philosophen.³⁸¹⁾

Blumenberg dagegen geht von einer fragmentierten, destruierten Lebenswelt aus.³⁸²⁾ Zwar bestimmt uns auch diese Lebenswelt im Rücken unseres Bewußt

³⁸¹ Mit Husserl sieht sich Habermas darin einig: „*die Grenzen der Lebenswelt lassen sich nicht transzendieren.*“ (ebenda, S.201) Anders aber als Habermas geht Husserl dennoch mit den Mitteln der Epoché hinter den Seinsglauben zurück. Habermasens Glaube an den universalen Fundierungszusammenhang von Sprache ist im Vergleich dazu ‚fundamentalistisch‘.

Übrigens stellt auch Blumenberg – darin ganz einig mit Habermas – die Möglichkeit einer Radikalität in Frage, die sich auf das Hinterfragen der Lebenswelt bezieht: „Das Thema ‚Lebenswelt‘ steht für die Einsicht, daß sich die Reduktion nicht von den Dingen auf die Welt übertragen läßt. Was an der Welt wesentlich *Welt* ist, zeigt den Grund dafür: Während alle Gegenstände, die als existierend wahrgenommen oder als nichtexistierend gedacht werden können, ihre Existenz in einer Welt haben oder hätten – in beiden Fällen eine solche voraussetzen –, ist die Voraussetzung selbst dieser Operation nicht unterziehbar. Gegenstände sind, was wir haben; Welt aber ist, worin sie so gut sind wie wir, wenn wir sie haben.“ (Blumenberg 1986, S.61) – Dem läßt sich nur mit Husserls ‚konstitutionsanalytischer‘ (und deshalb auch nur in diesem Zusammenhang zu würdigender) Einsicht in das Korrelatverhältnis von Subjekt und Welt kontern: daß das Subjekt einerseits der Welt ‚gegenübersteht‘, andererseits aber nichts ist ohne diese Welt – und vice versa. (vgl. hierzu auch Jürgen Habermas, Edmund Husserl über Lebenswelt Philosophie und Wissenschaft, in: ders., Texte und Kontexte, Frankfurt a.M. 1991, S.34-48, insbesondere S.37f.) Blumenberg selbst hat das folgendermaßen in der das Wesen von Intentionalität sehr schön zum Ausdruck bringenden Formel gefaßt: „Existenz ist kein reales Prädikat. Sie bezeichnet nicht etwas an der Sache, sondern an der Beziehung des Subjekts zur Sache als seiner Affektion von ihr.“ (ebenda, S.45) – ‚Existenz‘ ist hier keineswegs existenzphilosophisch gemeint, sondern es geht hier schlicht nur um den natürlichen Seinsglauben, von dem die phänomenologischen Konstitutionsanalysen ihren Ausgang nehmen. (vgl. hierzu Kapitel 2.1)

Die scheinbar widersinnige Konsequenz daraus ist – anders als Blumenberg schlußfolgert – nicht etwa, daß ‚Existenz‘ nicht thematisierbar wäre, sondern – wie Blumenberg an anderer Stelle feststellt –, daß der „Sinngehalt von ‚Realität‘“ darin besteht, „daß die Sachen *unabhängig* von ihrer jeweiligen Vorstellung bestehen, umgekehrt aber die jeweilige Vorstellung in Graden von Zuverlässigkeit oder Regelmäßigkeit von den Sachen abhängig ist. Der fällige Schritt war einfachhin der, jene Unabhängigkeit wie diese Abhängigkeit *als Phänomen an den Phänomenen* gelten zu lassen und beschreibungsfähig zu machen. Hätte die Phänomenologie sie als solche nicht ernst genommen, so hätte sie den Namen nicht verdient, den sie sich gegeben hatte.“ (ebenda, S.29-30) – Das Subjekt kann sich als Intentionalität nur auf Gegenstände richten, wenn diese ihm gegenüber eine Transzendenz behaupten; sonst bliebe es solipsistisch konstruierend!

³⁸² Blumenberg 1986, S.22: „Wir brauchen eine Theorie der ‚Lebenswelt‘, weil wir nicht mehr in einer solchen leben, aber auch niemals ihr zur Verstandesverfügbarkeit unserer Welt gänzlich entkommen können.“ – und an anderer Stelle: „Die Ständigkeit solcher Teil-Welten, in denen

seins, aber sie tut dies nicht als einheitliche, nicht als Gesamt unserer alltäglichen Aktivitäten, sondern es handelt sich um heillos unzusammenhängende, willkürliche Zugriffe anonymer, der subjektiven Bedürftigkeit gegenüber blinder Phantome auf unser Schicksal. Diese Lebenswelt ist nicht ‚brauchbar‘ wie die von Habermas. Ihre quasitranszendente Qualität besteht nicht in ihrem unserem Verstand entzogenen *Funktionieren*, sondern in ihrer initialen und finalen Grenzbegrifflichkeit.³⁸³⁾ Das soll heißen, daß Blumenberg von der Möglichkeit einer umfassenden, den Menschen bergenden, schützenden Lebenswelt nur in Form eines Paradieses spricht, aus dem der Mensch einst vertrieben wurde, um so erst zum Menschen zu werden, oder in Form einer Utopie als Antizipation möglicher Menschlichkeit bzw. Humanität.³⁸⁴⁾

Diese initiale und finale Modifizierung des Lebensweltkonzeptes, die zwischen diesen beiden Markierungspunkten nur Fragmente einer destruierten Lebenswelt zuläßt, entspricht der geschichtlichen Erfahrung des Juden, der nach Auschwitz nicht mehr in ungebrochener Weise auf das ursprüngliche Lebensweltkonzept von Husserl zurückzugreifen vermag. Hierin muß, wie ich finde, Blumenberg gegen Habermas unbedingt recht gegeben werden. Wer heute von ‚Lebenswelt‘ spricht, kann dies nur im Plural tun, im Sinne von fragmentierten Lebenswelten, auch wenn darin dem Begriff der Lebenswelt, die es eigentlich nur im Singular geben kann, Gewalt angetan wird.

Wie schon erwähnt ist im Rahmen der Lebenswelt, in der wir uns alle immer

wir leben, hat gerade die Funktion, mit der Verlassenheit zwischen den Lebenswelten – der hypothetischen des Ausgangs und der utopischen des Endzustands – zurechtzukommen: als habitualisierte Technik der Konzentration auf das Lebensdringliche durch Einsparung von Aufmerksamkeit für funktional schon Erledigtes und daraufhin fortdauernd störungsarm Fungierendes.“ (ebenda, S.64)

³⁸³ vgl. ebenda, S.63f.

³⁸⁴ ebenda, S.35ff., und S.54: „Die für die genetische Phänomenologie anzunehmende Lebenswelt ist ein immer schon verlassener Zustand, der nicht nur in Analogie zum Mythos vom verlorenen Paradies zu deuten ist ... Es ist immer auch der Ausbruch oder die Austreibung aus der einen, wahrscheinlich unhaltbaren Weltvertrautheit, um in die andere und der Erwartung nach dauerhafter haltbare Vertrautheit der Welt zu gelangen.“ – und an anderer Stelle: „Was der Autor (Klöden, Jugenderinnerungen – DZ) mit der paradoxen Sentimentalität eines Berliner Rousseauisten beschreibt, ist eine Insel der Sicherheit, die unverhoffte Enklave, die ihn seine durch Aufklärung verlorene Kindheitswelt für einen Augenblick wiederfinden läßt – jene Welt, die er um jeden Preis hatte verlassen *wollen* und die andere verlassen zu *machen* zur Aufgabe seines Lebens geworden war.“ (ebenda, S.57)

schon bewegen, alles, was geschieht und was wir tun, sinnvoll bzw. bedeutungsvoll. Habermas stellt dieser Teilnehmerperspektive den Luhmannschen Systembegriff gegenüber. Nehmen wir den Menschen als Teilsystem in einem umfassenderen Systemzusammenhang der Gesellschaft, so tritt er in ihr vor allem als Funktionsträger auf, d.h. innerhalb des Systems geht es nicht um seine Absichten, Ansichten oder subjektiven Wertschätzungen, sondern nur um die Koordination von Handlungsfolgen. Auf dem Markt als System treten sich die Menschen nicht als Individuen gegenüber, sondern als Anbieter und Nachfrager. Der Tausch von Gütern ist der Zweck ihres Handelns. Ihre Absichten sind gleichgültig.³⁸⁵⁾

Somit haben wir mit Habermas die Möglichkeit, Husserl und Luhmann gleichermaßen auf den Schulunterricht und auf den Zusammenhang von Lernen und Leistung zu beziehen. Mit Husserl können wir den Schulunterricht in seiner lebensweltlichen (institutionellen (vgl. Kapitel 1)) Dimension analysieren und das Verhältnis von Schüler und Unterrichtsgegenstand als Lernen charakterisieren. Mit Luhmann können wir den Schulunterricht in seiner organisatorischen Dimension als Systemzusammenhang begreifen und das entsprechende Verhältnis des Schülers zum Unterrichtsgegenstand als Leistung bestimmen. Damit haben wir ein methodisches Instrument, um die faktischen Strukturen organisierten Schulunterrichts zu analysieren. In diesem Zusammenhang müssen wir den universalen Erklärungsanspruch der Systemtheorie zurückweisen.

Wenn wir diese faktischen Strukturen darüberhinaus mit einem kommunikationstheoretisch begründeten, kontrafaktischen Geltungsanspruch konfrontieren, erhält die Funktionalität des Leistungsbegriffs einen einzulösenden Geltungshorizont, der sich in Richtung auf Kultur und Gesellschaft als Bewährungshorizont intergenerationeller Normen beschreiben läßt, und in Richtung auf das Lernsubjekt als Motivationshorizont. Lernen kann dann auf beide Horizonte gerichtet sein, müßte dann aber unter den Bedingungen eines intergenerationellen Bewährungshorizonts kommunikationstheoretisch analysiert werden, ohne dabei den Bezug auf das intentionale Bedürfnis nach subjektiver Selbsthabe zu verlieren.

Ein im Anschluß an Habermas identitätstheoretisch gefaßter Lernbegriff geht von einer grundsätzlichen Vereinbarkeit zwischen einer „postkonventionellen“³⁸⁶⁾

³⁸⁵⁾ vgl. hierzu Habermas 3/1985, S.227

³⁸⁶⁾ vgl. Jürgen Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a.M. 1976, S.92-

und einer „kollektiven“³⁸⁷⁾ Identität unter der Voraussetzung aus, daß „sich die Individuen selbst an dem Bildungs- und Willensbildungsprozeß einer gemeinsam erst zu entwerfenden Identität (beteiligen)“³⁸⁸⁾. Die „identitätsverbürgende“ Basis solcher „wert- und normbildenden Lernprozesse()“ besteht in den „allgemeinsten kommunikativen Strukturen“³⁸⁹⁾. Jene gewissermaßen „natürliche‘ Identität“³⁹⁰⁾ hingegen, in der ein einzelner Wahrnehmungsgegenstand „als derselbe Gegenstand identifiziert werden kann“³⁹¹⁾ und die dem Kind dazu verhilft, „seinen Leib von der noch nicht nach physischen und sozialen Objekten unterschiedlichen Umgebung abzugrenzen“³⁹²⁾, bewertet Habermas lediglich als „trivial“³⁹³⁾ und hält sie deshalb hinsichtlich der Frage nach einer „vernünftigen Identität“ für irrelevant.

In dieser Hinsicht kann uns aber Habermasens Hinweis darauf eines Besseren belehren, daß ein diskursiv herbeizuführenden Konsens nur dann legitim sein kann, wenn alle drei Geltungsansprüche der Wahrheit, der Legitimität und der Wahrhaftigkeit hinsichtlich der an Husserls Regionen erinnernden objektiven, sozialen und subjektiven Welt anerkannt werden.³⁹⁴⁾ Da die subjektive Welt die „Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse, die der Sprecher vor einem Publikum wahrhaftig äußern kann“³⁹⁵⁾, darstellt, haben wir es hier mit einer der primordialen Sphäre vergleichbaren Dimension zu tun, eben wie sie Habermas als bloß natürliche Welt des Kindes beschreibt. Wenn wir dabei voraussetzen, daß es sich hier weder nur um irgendwelche subjektiven Stimmungen noch nur um zufällige biographische Gewohnheiten handelt, sondern *zugleich auch* um weltkonstitutive Erfahrungszusammenhänge, dann wird in einem diesen Geltungsanspruch anerkennenden Konsens dem subjektiven Evidenzbedürfnis entsprochen.³⁹⁶⁾

126: S.96f.

³⁸⁷⁾ vgl. ebenda, S.107

³⁸⁸⁾ ebenda

³⁸⁹⁾ vgl. ebenda, S.117 und S.119

³⁹⁰⁾ ebenda, S.94

³⁹¹⁾ ebenda, S.92

³⁹²⁾ ebenda, S.94

³⁹³⁾ ebenda, S.92

³⁹⁴⁾ Habermas 3/1985, S.183ff.

³⁹⁵⁾ ebenda, S.184

³⁹⁶⁾ Luhmann wendet sich genau gegen das Beharren auf Wahrhaftigkeit, gegen das Einklagen

Exkurs: Zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit

Diese Wahrhaftigkeit muß in ähnlicher Weise *gegründet* sein, wie Wahrheitsansprüche *begründet* werden müssen. In diesem Zusammenhang gibt es neuere Äußerungen von Jürgen Habermas zu Leiblichkeit und Geburtlichkeit, die es an dieser Stelle notwendig machen, einen *Exkurs* einzuschieben, weil angesichts Habermasens Versuch einer Statusklärung vorpersonalen Lebens Widersprüche zu seiner bisherigen Verhältnisbestimmung von Subjektivität und Intersubjektivität auftreten. Diese Widersprüche liegen in den erwähnten Äußerungen offen zutage, ohne daß es Habermas gelingt, daraus entsprechende Konsequenzen hinsichtlich seiner Theorie kommunikativen Handelns zu ziehen.

Die bislang einzigen Überlegungen, in denen Habermas den Leib als ‚natürliche Identität‘ zu einer Grundbedingung von Moral macht, aus der sich zugleich „deren Grenzen“ ergeben, befinden sich in der Veröffentlichung einer anlässlich der Verleihung des Dr.-Margrit-Egnér-Preises 2000 gehaltenen Rede und der Ausarbeitung der Christian-Wolff-Vorlesung 2001.³⁹⁷⁾ Diese „Grenzen“ bestehen Habermas zufolge zwar in der „Unvollkommenheit der organischen Ausstattung und der fortbestehenden Hinfälligkeit der leiblichen Existenz“³⁹⁸⁾, so daß Habermas hier immer noch an einem Defizitmodell von Leiblichkeit festhält, anstatt die positiven Möglichkeiten der Identitätsbildung, die sich aus der spezifischen Leiblichkeit des Menschen ergeben, zu fokussieren. Aber immerhin geht Habermas hier jetzt doch von einer der Kommunikationsgemeinschaft unverfügbar vorausgesetz-

von Evidenz: „... hartnäckiges Insistieren der Kommunikation darauf, daß Gedächtnisleistungen oder Motive noch nicht zureichend geklärt sind, wird eher als Störung wirken und die Kommunikation von ihrem zunächst behandelten Sinnprojekt ablenken.“ (Luhmann 2002, S.31) Und an anderer Stelle: „Ein individuelles Gedächtnis mag jeweils abweichende Erfahrungen festhalten, aber es wäre extrem aufwendig, das in die Kommunikation zurückzuführen.“ (ebenda, S.35) Um also das „Tempo“ von Kommunikation nicht zu behindern, ist zu beachten, daß der Versuch, Menschen als Teilnehmer von Kommunikation anzuerkennen, nur zur „ständige(n) Konfusion psychischer und sozialer Ereignisse“ führen kann. (ebenda, S.31) Die von der „körperliche(n) Präsenz“ des Menschen ausgehende „Irritabilität“, ihre „(subjektive) Wahrnehmung, Sexualität, faktische(n) Bedürfnisse und physische Gewalt“ wird von den Kommunikationsmedien nur insofern berücksichtigt, als verhindert werden muß, daß sie die eigentlichen Ziele der Kommunikation behindern. (vgl. ebenda, S.41f.)

³⁹⁷⁾ vgl. Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001, S.64

³⁹⁸⁾ ebenda, S.62f.

ten „Unantastbarkeit“³⁹⁹⁾ der „physischen Integrität“⁴⁰⁰⁾ aus: „Ich gebrauche ‚Unantastbarkeit‘ nicht gleichbedeutend mit ‚Unverfügbarkeit‘, weil eine *nachmeta-physische* Antwort auf die Frage, wie wir mit vorpersonalem menschlichem Leben umgehen sollen, nicht um den Preis einer *reduktionistischen* Bestimmung von Mensch und Moral erkaufte werden darf.“⁴⁰¹⁾

Diese Einsicht veranlaßt Habermas sogar dazu, eine moralische Verpflichtung auch außerhalb gegenseitiger intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse anzunehmen, die sowohl im „Umgang mit leidensfähigen Kreaturen“ als auch im Umgang mit Kindern im Mutterleib „*um ihrer selbst willen*“ (Hervorhebung durch Habermas!) beachtet werden muß.⁴⁰²⁾ Nie ist Habermas dichter an der Notwendigkeit einer phänomenologischen Bestimmung der primordialen Sphäre des Leibes dran als hier.

Schon hier deuten sich zwei Perspektiven an, denen entsprechend Habermas von nun an argumentieren muß: die Perspektive des „um ihrer selbst willen“ ist die der *ersten Person*, in der subjektive Empfindungen, Einstellungen, Gewißheiten etc. im Vordergrund stehen – und wo wir es mit Fragen der *Wahrhaftigkeit*, der Authentizität zu tun haben. Bei der zweiten Perspektive handelt es sich um die *zweite Person*, die ein Ich-Du-Verhältnis eröffnet, einen Raum der *Inter-Subjektivität*. In dieser zweiten Perspektive haben wir es mit dem Subjekt vor allem als Inter-Subjekt zu tun. Um aber als Inter-Subjekt bzw. als die Perspektiven tauschendes Ich/Du, auftreten zu können, müssen wir es mit einer schon vergesellschafteten *Person* zu tun haben.⁴⁰³⁾ Diese zweite ‚Person‘ finden wir auf der vorpersona-

³⁹⁹⁾ ebenda, S.62

⁴⁰⁰⁾ ebenda, S.64

⁴⁰¹⁾ ebenda, S.62

⁴⁰²⁾ ebenda, S.62 und S.67

⁴⁰³⁾ Hier finde ich bei Ludwig Siep (Moral und Gattungsethik in: DZPhil., 50, Berlin 2002, S.111-120) erstmals das kommunikationstheoretische Kriterium der „Öffentlichkeit als Beobachtbarkeit durch Dritte“ (ebenda, S.118) wieder, das ich selbst einmal in einer Differenzierung der Innen- und Außenperspektiven der Subjektivität einer Schwangeren entfaltet habe (vgl. Vom Pfeifen im Wald. Ein philosophisch-pädagogisches Lesebuch, Rudolstadt/Jena 1998, S.27-32). Das in utero entstandene Embryo ist prinzipiell kein dem Öffentlichkeitsprinzip von Inter-subjektivität: daß die Inter-Subjekte einander ‚außen‘ gegenüberstehen, – vergleichbares Inter-Subjekt. Und diese Nicht-Vergleichbarkeit ist so grundlegend, daß es überhaupt kein Inter-Subjekt ist; jedenfalls kein mit kommunikationstheoretischen Mitteln erfaßbares. Das In-Vitro gezeugte Embryo hingegen ist genau diesem Prinzip entsprechend intersubjektiv!

len Ebene grundsätzlich noch nicht vor: die vorpersonale Ebene ist vielmehr ausschließlich auf die subjektive Perspektive der ersten Person beschränkt und angewiesen auf ein asymmetrisches Anerkennungsverhältnis, – um ihrer selbst willen! Natürlich kommt die Erste-Person-Perspektive auf beiden Ebenen, der vorpersonalen *und* der personalen vor. Fragen der PID und der verbrauchenden Embryonenforschung haben es zunächst mit der vorpersonalen Ebene zu tun, also mit dem Embryo um seiner selbst willen bzw. als *Subjektivität*, und dann mit deren Auswirkungen auf die spätere *Person* und ihr Verhältnis zu *anderen* Personen, also als Ich und Du bzw. als Inter-Subjekt.

Habermas argumentiert nun zunächst vor allem aus der Perspektive dieser zweiten Person: „So stellen wir uns bei *gentherapeutischen* Eingriffen auch auf den Embryo als die zweite Person ein, die er einmal sein wird.“⁴⁰⁴⁾ Und weiter: „Hier interessiert uns die (genetische – DZ) Programmierung nicht unter dem Gesichtspunkt, ob sie das Selbstseinkönnen und die ethische Freiheit eines anderen einschränkt, ...“ – dies geschähe z.B. in der versuchsweisen Übernahme der ersten Person als *Subjektivität*, was auch den Embryo als ‚um seiner selbst willen‘ mit einschließen würde –, „sondern unter dem Aspekt, ob und wie sie gegebenenfalls eine symmetrische Beziehung zwischen dem Programmierer und dem derart ‚gezeichneten‘ Produkt verhindert.“⁴⁰⁵⁾ Habermas interpretiert also letztlich auch den vorpersonalen Status des Embryos vor allem aus der intersubjektiven Perspektive einer Kommunikationsgemeinschaft.

Dies hat bestimmte Konsequenzen für das Voraussetzungsverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität bzw. – in diesem Fall – von vorpersonaler und personaler Ebene; zweierlei hält Habermas fest:

- a) es gibt eine „Macht des Intersubjektiven, die der Subjektivität der Sprecher voraus- und zugrundeliegt“⁴⁰⁶⁾, da diese nur „im Netzwerk intakter Anerkennungsverhältnisse“⁴⁰⁷⁾ eine personale Integrität behaupten können;⁴⁰⁸⁾

⁴⁰⁴⁾ ebenda, S.78f.

⁴⁰⁵⁾ ebenda, S.112

⁴⁰⁶⁾ ebenda, S.26

⁴⁰⁷⁾ ebenda, S.63

⁴⁰⁸⁾ hierzu übrigens im eklatanten Widerspruch an anderer Stelle: „Primär ist der Erfahrungsmodus des Leibseins, ‚aus‘ dem heraus auch die Subjektivität der menschlichen Person lebt.“ (ebenda, S.89) – Hier wird nochmal besonders deutlich, wie schwer es Habermas fällt, seine

b) hinsichtlich der Personagenese ist von einem umfassenden Kontinuitätszusammenhang auszugehen, der es nicht erlaubt, „mit ontologischen Aussagen einen auch in normativer Hinsicht verbindlichen ‚absoluten‘ Anfang zu setzen.“⁴⁰⁹⁾

zu a: *Von vornherein* haben wir es mit einem Kommunikationszusammenhang zu tun. Denn die Subjektivität des Sprechers stellt nur insofern eine Sprecherperspektive dar, als der ‚Sprecher‘ entweder schon Teilnehmer einer Kommunikationsgemeinschaft ist oder z.B. als Neugeborenes als Mitglied dieser Kommunikationsgemeinschaft wahrgenommen werden kann, insofern sie seine künftige Teilnahme antizipiert. Diese Voraussetzung für die Möglichkeit subjektiver Selbstbehauptung kennen wir schon aus Habermasens Kommunikationstheorie. Jetzt aber nennt Habermas erstmals weitere Voraussetzungen: Leiblichkeit bzw. körperliche Versehrbarkeit des Menschen (was sich positiv in einem Menschenrecht auf körperliche Unversehrbarkeit ausdrückt⁴¹⁰⁾) und Natalität⁴¹¹⁾.

Hinsichtlich der Leiblichkeit spricht Habermas jetzt ganz unverächtlich von den „somatischen Grundlagen des spontanen Selbstverhältnisses und der ethischen Freiheit“⁴¹²⁾, die bisher der „Macht des Intersubjektiven“ entzogen gewesen und nun – im Bereich der Erbanlagen – ganz offensichtlich durch eben diese bedroht sind! Die Frage, inwiefern der naturwüchsige Modus unseres Körpers Grundlage unserer Unverfügbarkeit ist, müßte nun die wenig begründende, aber alles relativierende Potenz der „transsubjektiven“ Ebene entlarven.⁴¹³⁾ Denn nur unter der Voraus-

kommunikationstheoretischen Grundannahmen auf der Basis eines Primats von Intersubjektivität mit einer angemessenen Berücksichtigung der Leiblichkeit des Menschen widerspruchsfrei zu verbinden.

⁴⁰⁹⁾ ebenda, S.60

⁴¹⁰⁾ vgl. hierzu auch ebenda, S.32 und S.41

⁴¹¹⁾ vgl. ebenda, S.101-104

⁴¹²⁾ ebenda, S.30

⁴¹³⁾ Denn, wie Habermas an anderer Stelle festhält: „einer Person, die ausschließlich Produkt eines bestimmenden und nur erlittenen Sozialisationsschicksals wäre, entglitte im Fluss der bildungswirksamen Konstellationen, Beziehungen und Relevanzen ihr ‚Selbst‘. Die Kontinuierung des Selbstseins ist uns im Wandel der Lebensgeschichte nur deshalb möglich, weil wir die Differenz zwischen dem, was *wir* sind, und dem, was *mit uns* geschieht, an einer leiblichen Existenz festmachen können, die ein hinter den Sozialisationsprozess zurückreichendes Naturschicksal fortsetzt.“ (ebenda, S.103f.)

setzung, daß das Intersubjektive das Subjektive fundiert, ist die Perspektive eugenisch behandelter Personen hoffnungslos „unterminiert“. ⁴¹⁴⁾

Geht man hingegen von einer leiblich-subjektiven Fundierung von Intersubjektivität aus, so ist die Perspektive eugenischer ‚Verbesserungen‘ ebenso verwerflich, wie sich dennoch eine Freiheitsperspektive sogar noch für deren ‚Produkte‘ ergibt: denn sie werden einen Leib haben und damit – jeglicher behaupteten intersubjektiven Dominanz gegenüber – einen Anspruch auf Unversehrbarkeit erheben können. Wenn sich Hiob gegen Gott wenden konnte, so vermag sich auch der ‚künstliche‘ Mensch gegen seine Konstrukteure zu wenden! Habermas hingegen versteht die notwendige „Moralisierung der menschlichen Natur“ vor allem als nachträgliche intersubjektive Aufwertung. ⁴¹⁵⁾ Denn aus sich heraus trägt seiner Ansicht nach der menschliche Leib nichts zur Menschlichkeit des Menschen bei – nur über den Umweg sich gegenseitig als autonom handelnd anerkennender Personen. ⁴¹⁶⁾ Leiblichkeit bleibt bei Habermas eben letztlich doch defizitär.

zu b: Da es Habermas vor allem darum zu tun ist, die *vorgeburtlichen* Planungen und Eingriffe einer Kommunikationsgemeinschaft in die Erbanlagen des Embryos zu diskutieren – angefangen von spezifischen Elternwünschen hinsichtlich eines ‚gesunden‘ Kindes bis hin zur Verschiebung der Grenze zwischen äußerer und innerer Natur durch die wissenschaftstechnologischen Fortschritte und der damit verbundenen Erweiterung individueller Freiheitsmöglichkeiten –, erscheint die ‚Entstehung‘ eines neuen Menschen als gleitender, nicht präzisierbarer Übergang von der Planung zur Zeugung und Geburt. Bezeichnenderweise nimmt Habermas hier – aufgrund seines Intersubjektivitätsprimats – ausschließlich die intersubjektive Perspektive des Beobachters ein und spricht von der „phänomengerechten Ambivalenz *unserer* schrittweise sich wandelnden evaluativen Gefühle und Intuitionen *gegenüber* einem Embryo“ ⁴¹⁷⁾ (Hervorhebungen DZ). Habermas bezieht sich dabei auch auf die „aristotelisch-scholastische Lehre von der sukzessiven Beseelung“ ⁴¹⁸⁾.

⁴¹⁴⁾ vgl. ebenda, S.45 und S.55

⁴¹⁵⁾ vgl. ebenda, S.49

⁴¹⁶⁾ vgl. ebenda

⁴¹⁷⁾ ebenda, S.60

⁴¹⁸⁾ ebenda

Indem Habermas das Embryo also als *zweite* Person in der bereits konstituierten Funktion als Inter-Subjekt thematisiert, kann auch nur der Kontinuitätszusammenhang von Intersubjektivität in den Blick kommen, und Subjektivität kann sich nur über „die intersubjektiven Beziehungen zu Anderen“ bilden. Ist aber erst diese Voraussetzung gemacht, dann bringt auch der Blickwechsel in die „Perspektive der betroffenen Personen“⁴¹⁹⁾ nicht mehr viel, da diese ihren Leib ja erst durch „Konsensunterstellung“ zugesprochen bekommen müssen, damit sie ihn haben können.⁴²⁰⁾

Darauf, daß die Geburt als Metapher für einen begrifflich in der Tat nicht präzise bestimmbar *absoluten Anfang* jedes denkbaren Menschseins und eben diese *Diskontinuität* als letzter, intersubjektiv uneinholbarer Grund seiner Integrität verstanden werden muß, geht Habermas erst in seinen Ausführungen zur Natalität ein.⁴²¹⁾ Mit Hannah Arendt räumt Habermas die Möglichkeit eines neuen Anfangs ein, wie sie durch die Geburt symbolisiert wird. Aber da Habermas auch hier die Voraussetzung eines aufgrund intersubjektiver Anerkennung unangetastet gebliebenen, „hinter den Sozialisationsprozess zurückreichenden Naturschicksals“ macht,⁴²²⁾

⁴¹⁹⁾ ebenda, S.93

⁴²⁰⁾ vgl. hierzu Anmerkung 427

⁴²¹⁾ ebenda, S.101-105

⁴²²⁾ durch diese Voraussetzung wird noch einmal negativ die Macht des Intersubjektiven hervorgehoben: dem Leib wird lediglich ein Rückzugsgebiet, ein Reservat zugestanden, das ihn vor dem intersubjektiven Zugriff bewahrt. Dieses ‚Naturschutzgebiet‘ wird mit Ausbreitung des Intersubjektiven immer kleiner. Und es besteht nur aufgrund von dessen Anerkennung, die jederzeit widerrufbar ist.

Das zeigt sich an der einfachen, aber schicksalsträchtigen Funktion der „Konsensunterstellung“ bei therapeutischen Eingriffen in das Erbgut: „Zu einer solchen vorgeburtlichen Intervention kann sich ein präventiv ‚geheilte‘ Patient in Zukunft, als Person, anders verhalten als jemand, der erfährt, dass seine genetischen Anlagen – sozusagen ohne das virtuelle Einvernehmen, allein nach den Präferenzen eines Dritten – programmiert worden sind. *Erst in diesem Falle nimmt der genetische Eingriff die Form einer ‚Technisierung‘ der menschlichen Natur an.*“ (ebenda, S.92 (Hervorhebung DZ)) Das schlichte Unterstellen oder Unterlassen eines künftigen Konsenses ermöglicht oder verhindert Habermas zufolge das *Leibsein* „eugenisch manipulierter Heranwachsender“ (vgl. ebenda, S.89f.)! – Es ist doch interessant, daß Habermas so starke Worte, wie „pervers“, „Abscheu“, „obszön“, „Ekel“, „Schwindel erregend“ usw. (vgl. ebenda, S.34, 72f., 94, 119) einfallen angesichts der Möglichkeit, daß „als unverfügbar erlebte subjektive Natur aus der Instrumentalisierung eines Stücks äußerer Natur hervorgegangen“ (ebenda, S.94f.) sein könnte, ohne daß es ihm im geringsten ein Problem bereitet, daß diese Unverfügbarkeit sich nach seiner eigenen Theorie lediglich dem historischen Zufall eines kommunikativ hervorgebrachten Konsenses verdankt, der so, der aber auch anders ausfallen könnte. Die beklagte Technisierung unserer humanitären Grundlagen ist doch nichts anderes als ein Effekt ent-

wird durch die Gefahr, daß ein menschlicher Programmierer als „Mitspieler“ der „programmierten Person“ auftritt, die subjektive Perspektive des Programmierten entwertet: er ist nicht mehr gleiches Inter-Subjekt unter anderen.⁴²³⁾ Die subjektive „Perspektive des Heranwachsenden“, die Habermas schließlich doch noch durchspielt, dient letztlich nur dazu, das Scheitern an der Macht des Intersubjektiven zu demonstrieren.⁴²⁴⁾

Zwar warnt Habermas gleichzeitig vor einer „imaginären Dramatisierung dieses Sachverhaltes“: „Wer weiß schon, ob die Kenntnis des Umstandes, dass ein anderer das Design für die Zusammensetzung meines Genoms entworfen hat, für mein Leben überhaupt eine Bedeutung haben muss?“⁴²⁵⁾, – aber es bleibt dabei: der Eingriff in die Erbanlagen „erlaubt einem Adoleszenten ... keinen *revisionären* Lernprozess“⁴²⁶⁾ (Hervorhebung durch Habermas). Eine „*produktive* Antwort“ (Hervorhebung durch Habermas) ist *grundsätzlich* unmöglich. Sein genetisch veränderter Leib ist also in einem wesentlichen Sinne anders: ein „Fremdkörper“ im Bereich der „reziprok-symmetrischen Anerkennungsverhältnisse() einer moralischen und rechtlichen Gemeinschaft von freien und gleichen Personen.“⁴²⁷⁾

Doch Fremd-Körper ist ja auch schon der natürliche Leib, dessen Naturwüchsigkeit genausowenig revisionäre Lernprozesse zuläßt wie der genetisch manipulierte Leib, wie Habermas zugibt: „Im Hinblick auf die ethische Freiheit, unter nicht selbst gewählten organischen Ausgangsbedingungen ein eigenes Leben zu führen, befindet sich die programmierte Person zunächst in keiner anderen Situation wie die natürlich gezeugte.“⁴²⁸⁾ – Letztlich ist genau dies Habermasens *grundsätzliches* Problem, das mit seiner Theorie kommunikativen Handelns zusammenhängt: da auch der natürliche Leib des lebensweltlich „eingewöhnten“⁴²⁹⁾ Kontinuums

grenzter, globalisierter Kommunikation. Daß wir in unserer leiblichen Verfaßtheit keinen anderen Boden finden sollten als solch schwankende gesellschaftliche Anerkennung, ist allerdings schwindelerregend.

⁴²³⁾ vgl. ebenda, S.104

⁴²⁴⁾ ebenda, S. 90 und S.107f.

⁴²⁵⁾ ebenda, S.95

⁴²⁶⁾ ebenda, S.108

⁴²⁷⁾ ebenda, S.112

⁴²⁸⁾ ebenda, S.105

⁴²⁹⁾ ebenda, S.123

intersubjektiver Anerkennung bedürftig ist, um als *natürlicher* Leib fungieren zu können, erhält seine in Natalität und sinnlicher Subjektivität wurzelnde Diskontinuität einen prekären Status und steht gleichzeitig quer zum diskurstheoretisch absicherbaren Vermittlungszusammenhang kommunikativen Handelns

Das erwähnte, von Habermas zugegebene Nicht-Wissen hinsichtlich der Intuitionen eines eugenisch veränderten Menschen wirft übrigens noch einmal ein interessantes Licht auf Husserls Fokussierung der einsamen, unkommunikativen Sprecherperspektive. Um einen Konsens nicht nur vorwegnehmend zu unterstellen, sondern ihn aktuell zu verwirklichen, bedarf es auch Habermas zufolge der Wahrhaftigkeit der beteiligten Sprecher ⁴³⁰ – als „Quelle authentischer Ansprüche“ ⁴³¹. Aber allererst der evidente Zusammenhang „zwischen dem Gesprochenen und dem Erlebten“ „im einsamen Seelenleben“ ⁴³² des Sprechers, die Gewißheit, „dass keine andere Stimme als die eigene aus uns spricht“ ⁴³³, kann solche Authentizität begründen und im Zuge einer intersubjektiven Verständigung einen Konsens fundieren. ⁴³⁴

Das, *worüber* gesprochen wird, ist als Evidenz letztendlich subjektiv begründet und selbst dem gemäß diskurstheoretischer Regeln zustande gekommenen Konsens nicht äußerlich. Vielmehr handelt es sich hier immer auch um *Inhalte*, die als Teile einer „bestimmten Lebensgeschichte“ ⁴³⁵ und damit als fundierende Momente eines „unverwechselbare(n) Individuums“ ⁴³⁶ verstanden werden müssen: Voraussetzungen einer Identität, wie sie Habermas als existentielle Grundlagen einer universell diskursiv begründeten Moral ausdrücklich nicht nur akzeptiert, sondern fordert. Indem der „Einzelne“ – und zwar *als* Einzelner – „sich die Vergangenheit

⁴³⁰ auch des öfteren „ungeteilte Autoren der eigenen Lebensgeschichte“ genannt (vgl. ebenda, S.49, 54, 77, 97, 99, 103, 109, 115, 124)

⁴³¹ ebenda, S.97 und S.103

⁴³² vgl. Manfred Sommer, Einführung in die Phänomenologie Edmund Husserls, Kurseinheit 1: Die Intentionalität des Bewußtseins, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1988, S.60

⁴³³ Habermas 2001, S.100

⁴³⁴ Das hat nicht zu bedeuten, daß Sprache ein „privates Eigentum“ sei. Dennoch ist der evidente Zusammenhang zwischen Gesprochenem und Erlebtem exklusiv! (vgl. hierzu Habermas 2001, S.25f.)

⁴³⁵ Habermas 2001, S.14

⁴³⁶ ebenda, S.15

seiner faktisch vorgefundenen und konkret vergegenwärtigten Lebensgeschichte im Hinblick auf künftige Handlungsmöglichkeiten selbstkritisch (aneignet)“ wird er zur „unvertretbaren Person“, ⁴³⁷⁾ und zwar – zunächst entsprechend der Interpretation von Kierkegaards Religionsverständnis – unvertretbar auch durch einen diskursiv legitimierten Konsens! Ähnlich unvertretbar wie eben auch das Evidenzerlebnis des gesprochenen Wortes „im einsamen Seelenleben“ des ‚diskreten‘ Subjekts, auf dem sich u.a. sein Anspruch auf Authentizität gründet. ⁴³⁸⁾ Und deshalb auch kontingent, insofern das Wissen um genetische Manipulationen für das Leben der Betroffenen „eine Bedeutung haben“ *kann*, aber nicht *muß*.

Habermas zieht allerdings aus Kierkegaards religiöser Fundierung der Grundstruktur, man selbst sein zu können, den gegenteiligen Schluß: aus der „transzendierende(n) Macht“ Gottes wird die „transsubjektive“ „Macht des Intersubjektiven, die der Subjektivität der Sprecher voraus- und zugrunde liegt.“ ⁴³⁹⁾ – Aber eine „genuin sprachliche Intersubjektivität“ ⁴⁴⁰⁾ muß nicht unbedingt im Widerspruch zu dem Versuch stehen, Intersubjektivität von den Bedingungen subjektiver Intentionalität her zu denken. Es gibt hier die Möglichkeit „konzeptueller Anschlüsse“ ⁴⁴¹⁾ vom einen zum anderen. (vgl. Kapitel 5.4)

⁴³⁷⁾ vgl. ebenda, S.19

⁴³⁸⁾ vgl. hierzu Hans Jürgen Gößling, *Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*, Weinheim 1993: „Zur Letztbegründung in Argumenten muß sich ... eine Erstbegründung der Vernunfttätigkeit selbst unter den Bedingungen der Endlichkeit gesellen. Ohne dieses Theoriestück wäre angesichts des Labyrinths faktischer Verstellungen und Verzerrungen von Konsensfindungsprozessen der Widerstand gegen sie, das Pochen auf und das Entstehen für wahren Konsens – so sehr die Idee selbst auch aus einer diskursiven Sprachethik folgen mag – existentialanalytisch, mithin auch handlungstheoretisch kaum begründbar. Es sei denn, vor dem Hintergrund einer ‚mythischen Option‘, einer Grundhoffnung oder eines ‚Grundverhältnisses zur Wirklichkeit‘ (Küng), welches allen Enttäuschungen und Verfälschungen zum Trotz dem Individuum dazu verhilft, am Anspruch des wahren Konsenses festzuhalten. Diese Grundhaltung entstammt aber gerade nicht der Dimension des auf sich reflektierenden Bewußtseins, jene legt sich in existentiell vorgelebten Blickbahnen aus, in denen Seiendes als Objektives und Subjektives überhaupt, mithin auch der Existierende selbst als Gegen-Ständiges begegnen können. Dieser mit transzendentalpragmatischem Status versehbare Aufschwung ist nun aber – in Ebelings Worten – dem ‚Existenzsubjekt‘ zuzurechnen, sofern es Subjektives und Objektives, Bewußtes und Unbewußtes, in der Latenz ihrer vorprädikativen Ununterschiedenheit versammelnd, allererst Beziehungen stiftet, in denen jene Momente sich begrifflich unterscheiden lassen.“ (S.101-102)

⁴³⁹⁾ Habermas 2001, S.25 und S.26

⁴⁴⁰⁾ Habermas 1985, S.437

⁴⁴¹⁾ ebenda

Das ist sehr wohl mit Habermasens Kommunikationstheorie vereinbar, da diese sprachliche Intersubjektivität dann prinzipiell anderen Geltungsansprüchen unterliegt als denen subjektiver Evidenz und somit einen neuen Objektbereich oberhalb dieser fundierenden subjektiven Dimension konstituiert. Das intentionale Bedürfnis des subjektiven Bewußtseins nach Selbsthabe darf nur nicht auf die argumentative Einlösung eines Geltungsanspruchs im Diskurs reduziert werden.⁴⁴²⁾ Dieser Exkurs beabsichtigt deshalb nicht etwa, Habermasens Kommunikationstheorie in toto zu widerlegen, sondern nur, seine Verhältnisbestimmung von Subjektivität und Intersubjektivität zu modifizieren: Subjektivität soll Intersubjektivität fundieren, derart, daß es zwar eine Wechselbeziehung zwischen beiden gibt, – aber nur auf der Ebene individualisierender Sozialisationsprozesse und nicht auf der Ebene der Fundierung von Subjektivität selbst.

Intersubjektivität stellt deshalb eine wesentliche Strukturbestimmung der ko-existentiellen Praxis des Generationenverhältnisses dar: Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sind wesentlich dialogisch bestimmt, da es mit Schleiermacher immer um die Frage geht, was ältere und jüngere Generation *miteinander* und *von-einander* wollen. Um die diesem Generationenverhältnis eigentümliche Ambivalenz einander durchdringender und miteinander konfligierender Symmetrie-/Asymmetriebeziehungen angemessen beschreiben zu können – und zwar als Beteiligung aller Beteiligten „an dem Bildungs- und Willensbildungsprozeß einer gemeinsam erst zu entwerfenden Identität“⁴⁴³⁾ –, bedarf es einer Theorie des kommunikativen Handelns, wie sie Habermas geliefert hat.

Eine im pädagogischen Sinne unhintergehbare Voraussetzung für einen solchen Bildungs- und Willensbildungsprozeß ist die gesellschaftliche Unverfügbarkeit individueller Bildsamkeit. Habermas selbst geht im Zuge seiner Argumentation gegen die Technisierung der menschlichen Natur diesen Schritt in Richtung

⁴⁴²⁾ Klaus Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von dem „einzigen ‚materialen Apriori‘ des intersubjektiven Beziehungsmodus ...: ein Grundpostulat, das – obzwar selbst nicht weiter rückführbar und ableitbar – als notwendige Voraussetzung der Möglichkeit intersubjektiver Kommunikation/Interaktion nur bei Ablehnung dieser Möglichkeit selbst aufgegeben werden kann.“ (ders., Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt. a.M./New York, S.27) – Ich zögere nicht, sein Prinzip des „Rückbezugs auf meine *Lebensinteressen*“ (ebenda, S.24) mit meiner von Husserl abgeleiteten Kennzeichnung von Lernen als Überführung von Leistungsansprüchen in Selbsthabe gleichzusetzen.

⁴⁴³⁾ Habermas 1976, S.107

einer Eingrenzung der intersubjektiven Macht eines die Subjekte „überwältigenden“ Konsenses: nur wenn in ihm „das spontane Selbst- und Weltverständnis *unvertretbarer* Individuen zur Sprache kommt“⁴⁴⁴) (Hervorhebung durch Habermas), ist er legitim. Damit ist aber auch ein universaler Geltungsanspruch, der die vor-sprachliche Realität auf Instrumentalität verkürzt, zurückgewiesen.

2.3.4 Husserl, Luhmann, Habermas: Perspektiven auf den Leistungs- und Lernbegriff

Mit Husserl, Luhmann und Habermas können wir nun drei verschiedene Perspektiven auf den Leistungsbegriff eröffnen (vgl. Tabelle): einen motivationstheoretischen, in dem ‚Leistung‘ – im spezifisch Husserlschen Sinne verstanden – als Bewußtseins-‚Leistung‘ auftritt, also als Moment der weltkonstituierenden Zuwendung eines Lernsubjekts zum Lerngegenstand. Dieser ‚Leistungsbegriff‘ muß gleichsam in Anführungszeichen gesetzt werden, da er noch als subjektive Norm zum *Lernen* gehört. Hinsichtlich der Öffnungsproblematik von Schule und Unterricht haben wir es hier mit der Notwendigkeit einer ‚inneren‘ Öffnung zu tun, in der sich standardisierte Leistungsansprüche in den Bewährungshorizont des Lernsubjekts

Perspektiven auf den Leistungsbegriff			
	Husserl	Luhmann	Habermas
	innere Öffnung	äußere Öffnung	
		Organisation	Institution
motivations-theoretisch* (Ebene des Individuums)	Leistung als Bewährungshorizont des Lernsubjekts; Leistungsansprüche werden als Momente des Lerngegenstands wahrgenommen.	Leistungsansprüche als Gewährleistung von Anschlußfähigkeit	
funktional (Ebene des Systems)			
geltungs-theoretisch (Ebene der Kommunikationsgemeinschaft)		Leistung als Bewährungshorizont des Lehrplanssubjekts; Notwendigkeit der diskursiven Einlösung von Geltungsansprüchen.	

© Zöllner

* hinsichtlich einer motivationstheoretischen Systematisierung der Schulfächer vergleiche meine diesbezüglichen Äußerungen im Einleitungskapitel

⁴⁴⁴ Habermas 1985, S.99 und S.100

einordnen lassen müssen. Zugleich aber eröffnet er über die Verknüpfung mit der objektiven Sachdimension des Lerngegenstands Möglichkeiten des Anschlusses an die intersubjektiven Normierungen standardisierter Leistungsansprüche.

Zu einem standardisierten Leistungsbegriff gehören nun die funktionale Perspektive, die Leistungsansprüche als Gewährleistung von Anschlußfähigkeit von SchülerInnen an die Gesellschaft und die Berufswelt versteht, und die geltungstheoretische Perspektive, die Leistung als Bewährungshorizont des Lehrplansubjekts, also der Erwachsenengeneration versteht, die mit der Notwendigkeit konfrontiert ist, ihre Leistungsansprüche der nachwachsenden Generation gegenüber zu rechtfertigen. Hinsichtlich der Öffnungsproblematik von Schule und Unterricht haben wir es hier mit der Notwendigkeit einer ‚äußeren‘ Öffnung zu tun, in der Schulunterricht und Gesellschaft sich in ihren Ansprüchen wechselseitig anerkennen müssen. Dem kommt Habermasens geltungstheoretischer Ansatz am nächsten, wenn er festhält, daß sich „innerhalb einer komplexen Gesellschaft“ eine „Kultur gegen andere Kulturen nur dadurch behaupten“ könne, „dass sie ihre nachwachsenden Generationen, die auch Nein sagen dürfen, von den Vorzügen ihrer welterschließenden Semantik und ihrer handlungsorientierenden Kraft überzeugt.“⁴⁴⁵⁾

Die funktionale und die geltungstheoretische Perspektive auf den Leistungsbegriff wird im Falle der Lernbereitschaft auf seiten des Lernsubjekts transformiert zu einer Gesamtheit von den Lerngegenstand mehrperspektivisch dimensionierenden Sachgesetzmäßigkeiten: und zwar als primordiale, objektive, gesellschaftlich-kulturelle und fremdweltliche Sphären, in denen sich das subjektive Lernen zwar an je unterschiedlichen Regeln orientiert, sein immanentes Telos aber letztlich allein die Selbsthabe ist.⁴⁴⁶⁾

Von Husserl, Luhmann und Habermas ausgehende Perspektiven auf den Lernbegriff lassen sich im Unterschied zum Leistungsbegriff folgendermaßen zuordnen: Hinsichtlich einer inneren Öffnung von Schule und Unterricht bezüglich des Lernbegriffs bedarf es eines gesicherten Mußbereichs, der den unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Lernsubjekte Raum gibt. Hinsichtlich einer äußeren

⁴⁴⁵ Habermas 2001, S.13

⁴⁴⁶ vgl. hierzu Sommer 1988, S.67: „Intentionalität heißt auf Anschauung aus sein. Als intentionales strebt das Bewußtsein vom bloßen Nennen zum vollkommenen Erfassen, vom begrifflichen Verständnis zur leibhaften Gegenwart, vom leeren Vermeinen zur erfüllten Anschauung.“ – und: „Evidenz ist das Ziel des Bewußtseins“

Öffnung von Schule und Unterricht bietet eigentlich nur Habermas eine angemessene Begrifflichkeit, insofern er in den „allgemeinen und gleichen Chancen der Teilnahme an wert- und normbildenden Lernprozessen“ eine unverzichtbare Voraussetzung für postkonventionelle Identitätsbildungsprozesse sieht. Wenn wir den subjektiven Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit im o.g. Sinne angemessen berücksichtigen, können wir deshalb mit Habermas den Übergang zwischen der primordial-subjektiven und der intersubjektiven Sphäre als die Notwendigkeit einer diskurstheoretischen Einlösung von Geltungs- und somit auch von Leistungsansprüchen beschreiben. Luhmann hingegen schließt Lernen und Leistung kurz und bietet somit keine Öffnungsmöglichkeit des Schulunterrichts zum Lernen.

Wenn die Verkürzung der Realität – und die damit einhergehende ‚Entwertung‘ der „Geist-Körper-Problematik“⁴⁴⁷⁾ – rückgängig gemacht wird und der vorsprach-

Perspektiven auf den Lernbegriff			
	Husserl	Luhmann	Habermas
	innere Öffnung	äußere Öffnung	
		Organisation	Institution
motivations-theoretisch (Ebene des Individuums)	Lernen als integrales Moment der subjektiven Weltkonstitution (Bedürfnis nach Selbsthabe)	Identifikation von Lernen und Leistung auf organisatorischer Ebene	Lernen als diskursive Hinterfragung subjektiver Gewißheiten
funktional (Ebene des Systems)			
geltungs-theoretisch (Ebene der Kommunikationsgemeinschaft)			

© Zöllner

liche Bereich in seiner ästhetischen und ethischen Bedeutsamkeit anerkannt wird, kann die Kommunikationstheorie – anders als die Systemtheorie – gegen die Virtualisierungstendenzen kybernetisch-elektronischer und -biologischer Automatisierungs- und Mediatisierungsprozesse immunisiert werden. Diese Problematik ist existentiell und wird zunehmend dringender.

Habermas selbst kommt übrigens zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn er die Folgeprobleme einer Diskursethik kommentiert: Er charakterisiert die im Rahmen

⁴⁴⁷ vgl. Habermas 1985, S.445

von auf dem alleinigen Geltungsanspruch von vernünftigen Argumenten beruhenden Diskursen zustande gekommenen Konsense als „demotivierte Antworten auf dekontextualisierte Fragen“⁴⁴⁸). Diese „Abstraktion von den Handlungskontexten muß ebenso rückgängig gemacht werden wie die Trennung der rational motivierenden Einsichten von den empirischen Einstellungen.“⁴⁴⁹) Es gibt also ein Problem der „*motivationalen Verankerung* moralischer Einsichten“⁴⁵⁰). Habermas verweist hierbei zwar vor allem auf die „konkrete Sittlichkeit einer naiv eingewöhnten Lebenswelt“⁴⁵¹). Diese prägt aber über kulturelle Werte als „lebensge-

⁴⁴⁸ Habermas 1983, S.190; auch jüngst wieder als „hoher Preis“, den die Philosophie dafür zahle, daß sie sich auf die „Formeigenschaften von Selbstverständigungsprozessen“ beschränkt: „Damit löst sie nämlich den Zusammenhang auf, der moralischen Urteilen erst die Motivation zum richtigen Handeln sichert.“ (Habermas 2001, S.15) – Vgl. hierzu auch Krüger, der aus einer Kritik der „gruppenspezifischen Geltungsgrenzen des handlungstheoretischen Erklärungsverfahrens“ bei Habermas zu dem Schluß kommt, daß ihm „für die gesamtgesellschaftliche Kommunikation“ ein „dem kooperativen Handlungsansatz erklärungsanaloger Ansatz“ fehlt und daß deshalb eine „Dekontextualisierung‘ und ‚Formalisierung‘“ seiner „Erklärung gesamtgesellschaftlicher Kommunikation unausweichlich“ sei. (Krüger 1987, S.370) Krüger klagt ebenfalls eine vorsprachliche Kontextualisierung von Bedeutungszusammenhängen ein, die dem kommunikationstheoretischen Ansatz Habermasens vorausliegt. Die von mir beklagte Verkürzung von Realität auf sprachliche Kommunikationszusammenhänge wird auch von Krüger beschrieben, als Abstraktion von „den gegenständlich und symbolisch vermittelten Subjekt-Objekt-Beziehungen zugunsten symbolischer Subjekt-Subjekt-Beziehungen“ (ebenda, S.371). Krüger sieht den Fehler im „Dualismus von System- und Handlungstheorie“, deren Entgegensetzung Habermas zu einem Rückgriff auf die transzendente Phänomenologie gezwungen habe. Die Folge davon sei, daß das „sprachliche Handeln“ „(i)n seiner idealen Sprechsituation“ „außer sich selbst nichts mehr (koordiniert), womit dieser *Sprachansatz* in der Konsequenz für *Kommunikationstheorie* irrelevant wird.“ (ebenda, Hervorhebungen im Original!) – Allerdings argumentiert Krüger auf der Folie einer strukturalistisch interpretierten Naturgeschichte des Menschen: die Ontogenese des Individuums wird hier in einen phylogenetischen, und damit wiederum primär intersubjektiven Horizont eingeordnet. Krügers von Tembrock übernommene Begrifflichkeit zur „Biokommunikation“ als „individualgeschichtliche Kumulation von Erfahrung“, die von einer positive(n) Rückkopplung der Ontogenese an die Phylogenese“ ausgeht (ders., Kommunikationstheoretische Fragen der Wissenschaftsentwicklung, in: Wissenschaft. Das Problem ihrer Entwicklung, Bd.2: Komplementäre Studien zur marxistisch-leninistischen Wissenschaftstheorie, hrsg.v. Günter Kröber, Berlin 1988, S.113-136: S.115), ist deshalb für meine Zwecke nicht brauchbar. Bedenkenswert ist jedoch die ‚mittlere‘ – wie erwähnt Krüger zufolge mit strukturalistischen Mitteln zu beschreibende – Ebene der Notwendigkeit von gruppenspezifischen Handlungskooperationen. Auf dieser Ebene lägen auch die kontextgebundenen Handlungsperspektiven im Rahmen einer Schulklasse.

⁴⁴⁹ Habermas 1983, S.191

⁴⁵⁰ ebenda

⁴⁵¹ ebenda, S.190

schichtlichen Syndromen von Wertorientierungen“ hinsichtlich eines guten Lebens die „Identität von Gruppen *und Individuen* derart, daß sie einen integrierten Bestandteil der jeweiligen Kultur und der Persönlichkeit bilden.“ ⁴⁵²⁾

Eine Lösung dieses Problems bedarf eben nicht nur „hermeneutische(r) Anstrengung“ und der „Verinnerlichung von Autorität“, wie Habermas vorschlägt, ⁴⁵³⁾ sondern darüberhinaus der Wiedergewinnung eines autonomen Realitätsbezugs: als subjektive Evidenz ⁴⁵⁴⁾, die in ihrer intersubjektiven Dimension bei Husserl als Empathie konzipiert ist, die wiederum Habermas als unverzichtbar „für die hermeneutische Leistung der kontextsensitiven Anwendung allgemeiner Normen“ bezeichnet: „Diese Integration von Erkenntnisleistungen und Gefühlseinstellungen bei der Begründung und der Anwendung von Normen kennzeichnet jedes *ausgereifte* moralische Urteilsvermögen.“ ⁴⁵⁵⁾

⁴⁵²⁾ ebenda, S.189 (Hervorhebung – DZ)

⁴⁵³⁾ vgl. ebenda, S.191; Habermas selbst verweist auf das Problem der begrenzten Reichweite „hermeneutischer Anstrengungen“, wenn er zugibt, daß der Zugang zum naturwissenschaftlichen Objektbereich hermeneutisch nicht erschlossen zu werden braucht. (vgl. Jürgen Habermas, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1984, S.556) Diese vorsichtige Formulierung kann dahingehend ergänzt werden, daß erst eine phänomenologische Erschließung der ‚Natur‘ die subjektiven Grundlagen naturwissenschaftliches Forschens offenzulegen vermag.

⁴⁵⁴⁾ Habermas anerkennt das „Monitum, daß ich die ‚referentielle Dimension‘ des Wahrheitsbegriff bisher nicht angemessen berücksichtigt hätte“. (vgl. Habermas 1984, S.555; vgl. hierzu auch Krüger 1987, S.374) Die referentielle Dimension, die „weiterer Klärung dringend bedarf“, wie Habermas noch einmal ausdrücklich festhält (ders. 1984, S.558), erschöpft sich aber nicht in der Problematik der „Erzeugung von Daten“ im Rahmen „experimentellen Handelns“, wie Habermas meint (ebenda). Es geht vielmehr um den keineswegs nur „positivistischen“, sondern lebensweltlichen, phänomenologisch zu klärenden „Glaube(n) an eine unerschütterliche Basis der Erfahrung“ (ebenda, S.557), also um ein volles, unverkürztes Verständnis von Realität!

⁴⁵⁵⁾ Habermas 1983, S.194

3. Zwischenauswertung: Schulunterricht zwischen Orientierung und Verfügung

- 3.1 Dimensionen des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt
- 3.2 Lernen als Fundamentalfunktion des Bewußtseins
- 3.3 Intentionalität als subjektive Wahrnehmung
- 3.4 Intentionalitätsstrukturen als institutionalisierte Intersubjektivität: Schule und Unterricht
- 3.5 Innere und äußere Öffnung von Schule und Unterricht

Im folgenden soll der Schulunterricht anhand der bisherigen Auseinandersetzung mit Husserl, Luhmann und Habermas zwischen einem pädagogisch zu verantwortenden Bildungsauftrag und einem gesellschaftlichen Interesse an kultureller Selbsterhaltung und -reproduktion verortet werden. Dies geschieht unter dem Stichwort der Notwendigkeit der inneren und äußeren Öffnung von Schule und Unterricht, – einer Notwendigkeit, die in eine Balance zwischen den individuellen Orientierungsbedürfnissen der Schüler und ihrer mit der Gesellschaft *fast* ununterscheidbar verwobenen Verfügungsinteressen münden muß. Betont sei hierbei das ‚fast‘ dieser ‚Ununterscheidbarkeit‘! Denn zwar durchdringen sich die subjektiven und intersubjektiven Bedürfnisse und die daraus sich ergebenden Verfügungsinteressen im individuellen Mensch-/Weltverhältnis gegenseitig, aber dennoch bleibt das Fundierungsverhältnis einseitig: Nur das subjektive Bewußtsein vermag Intersubjektivität zu begründen, – nicht umgekehrt.

3.1 Dimensionen des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt

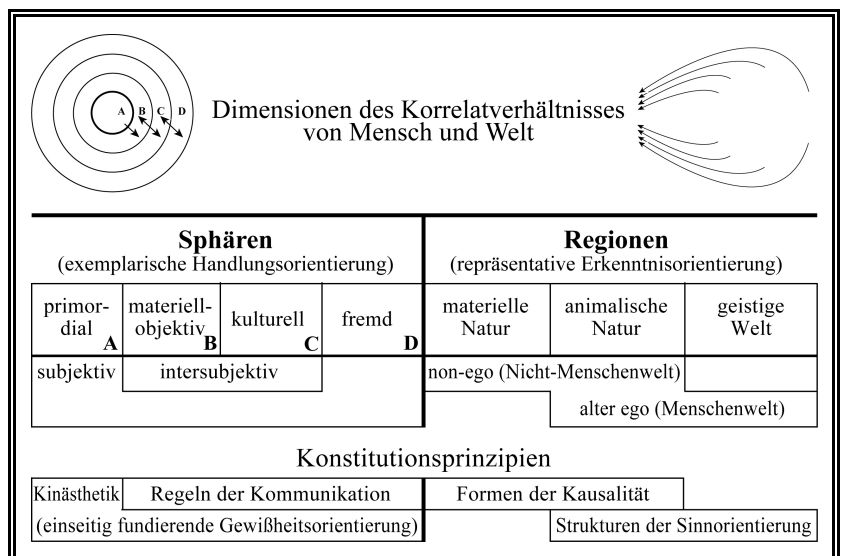
An Husserl konnten wir die Bedeutung des Korrelatzusammenhangs von Bewußtsein und Gegenstand, von Mensch und Welt entfalten. Der Gegenstandspol dieses Korrelatverhältnisses wiederum zerfällt – quer zu den drei von Husserl beschriebenen Seinsregionen – in zwei grundlegende ‚Hälften‘: in eine Menschenwelt und in eine Nicht-Menschwelt. Je nach dem worauf der Fokus der Aufmerksamkeit sich richtet, auf Bewußtsein oder Gegenstand, ergeben sich außerdem unterschiedliche Orientierungszusammenhänge, die wir noch einmal in Sphären (vgl. Kapitel 2.1.2) und in Regionen (vgl. Kapitel 2.1.3) unterteilen können. In der Moderne sind die Regionen als Gegenstandsbereiche unseres Erkenntnisinteresses Objekt einer die gesamtgesellschaftliche Praxis kennzeichnenden, gewissermaßen diese *repräsentierenden* Wissenschafts-, Technik- und Konsumorientierung, die das subjektive Bewußtsein als Intentionalität und sein primordiales Bedürfnis nach Selbsthabe

in seinen Handlungsorientierungen mindestens mitbestimmen und unter Umständen sogar vollständig mediatisieren.

Beide Pole des Korrelatverhältnisses sind also komplementär aufeinander bezogen (vgl. Kapitel 2.2.3). Dem entspricht das Erlebnis, daß einem die ‚Gegenstände‘ ‚auf halbem Weg entgegenkommen‘, das mit jeder Lernerfahrung einhergeht. (vgl. Kapitel 5.2.1) Es potenziert sich bei solchen Lerngegenständen insofern, als intersubjektive Phänomene schon von sich aus eine Intentionalitätsstruktur aufweisen. (vgl. den Exkurs zur Kategorialen Anschauung) Deshalb ist es notwendig, den Gegenstandspol noch einmal hinsichtlich einer Menschen- und einer Nicht-Menschwelt zu unterscheiden und den Intentionalitätsbegriff um den Begriff der Intentionalitätsstrukturen zu ergänzen, den wir speziell auf die durch Intersubjektivität gekennzeichnete Menschenwelt bezogen wissen wollen. Auch hier haben wir es mit einer Intentionalitätsbeziehung zu tun, die immer auf das subjektive Bewußtsein zurückgeführt können werden muß, die aber dennoch nicht nach ausschließlich primordialen, sondern nach intersubjektiven Prinzipien funktioniert.

In der nebenstehenden Tabelle werden diese verschiedenen Unterscheidungen des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt einander gegenübergestellt. Daran wird deutlich, daß es auf der Seite des Subjektpols hinsichtlich des Fundierungsverhältnisses eine klare Grenze zwischen Subjektivität und Intersubjektivität gibt: das intersubjektive Bewußtsein reicht nur *bedingend*,

nicht *begründend* in die primordiale Sphäre hinein, von deren Gewißheitsorientierung an subjektiver Selbsthabe die darüber sich wölbenden materiell-objektiven, kulturellen und fremdweltlichen Sphären auch in ihren intersubjektiven Verfahrensregeln (Regeln der Kommunikation) noch abhängig sind (vgl. Kapitel 2.1.5 und 2.3.3). Auf der Seite des Gegenstandspols im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt gibt es hingegen innerhalb der animalischen Natur fließende Übergänge zwischen der Menschenwelt und der Nicht-Menschwelt.



Die offensichtliche Komplementarität zwischen Sphären und Regionen ergibt sich aus der generellen Natur des Korrelatverhältnisses, nach der immer das eine auf das andere verweist. Trotzdem sind die Konstitutionsprinzipien auf beiden Seiten des Korrelatverhältnisses verschieden. Die primordiale Sphäre konstituiert sich durch die sinnliche Wahrnehmung (Kinästhetik), aus der sich das einseitig fundierende Prinzip der auf die anderen Sphären übergreifenden Orientierung auf Selbsthabe (Gewißheit) ergibt. Die intersubjektiven Sphären wiederum konstituieren sich gleichwohl davon relativ unabhängig über aus verschiedenen Handlungsansprüchen herleitbare Kommunikationsregeln. (vgl. Kapitel 2.3) Die Konstitutionsprinzipien hinsichtlich der verschiedenen Regionen beruhen auf Formen der Kausalität hinsichtlich der materiellen Natur und auf Strukturen der Sinnorientierung hinsichtlich der geistigen Welt. (vgl. hierzu Kapitel 5.2.3) Beide überschneiden sich, mal den Aspekt der Kausalität, mal den Aspekt der Sinnorientierung hervorhebend, auf der Ebene der animalischen Natur, zu der nach Husserl nicht nur das tierische Leben, sondern auch die menschliche Psyche gehört. (vgl. Kapitel 2.1.3)

Eine weitere Differenz gibt es hinsichtlich der fremdweltlichen Sphäre, zu der es keine regionale Entsprechung gibt. Das Fremdweltliche ist nicht einfach nur das Unbekannte im Sinne des Anderen bzw. Unähnlichen: dieses ist doch immer schon auf Horizonte bezogen und beinhaltet somit Ähnliches und Bekanntes, ohne das es völlig inkommensurabel wäre. Das Fremdweltliche ergibt sich vielmehr aus der eigentlichen bzw. ‚objektiven‘ Transzendenz, wie sie nach Husserl das alter ego vom ego trennt, – im Unterschied zur bloß immanenten Transzendenz des non-ego, das sich zwar nicht praktisch, aber prinzipiell doch im Unendlichen der primordialen Sphäre einfügen läßt. (vgl. Kapitel 2.1.2) Der andere Mensch ist dagegen prinzipiell – trotz kommunikativer Praxis – der primordialen Sphäre uneinholbar vorausgesetzt. Über Analogiebeziehungen, ‚Einfühlung‘ und Kommunikation erstehen zwar auch hier Horizonte einer geistigen Welt; jenseits dieser Horizonte – gewissermaßen an den ‚Rändern‘ unserer Welt – aber droht und lockt eine Fremdweltsphäre, die sich unserem Verstehen grundsätzlich verschließt.

Im Vorgriff auf Kapitel 4 und 5 wollen wir den Verweisungszusammenhang der Gegenstände unter sich als repräsentativ (repräsentative Erkenntnisorientierung) und den Gegenstandsbezug auf die subjektiven Zwecke als exemplarisch (exemplarische Handlungsorientierung) kennzeichnen.

3.2 Lernen als Fundamentalfunktion des Bewußtseins

Wir unterscheiden Phänomenologie und Hermeneutik vor allem hinsichtlich des Evidenzerlebnisses, auf das hin sie das subjektive Bewußtsein zurückbeziehen. Phänomenologisch ist dann ein Vorgehen, das alle subjektiven Evidenzen auf eine unbezweifelbare Ursprungsevidenz zurückführt, – auf absolute Evidenz. Als hermeneutisch bezeichnen wir ein Vorgehen, das subjektive Evidenz auf intersubjektive Verstehensprozesse bezieht und damit relativiert: subjektive Evidenz ist immer nur so lange ‚gültig‘, wie sie mit dem Traditions- und Konsenszusammenhang einer Kommunikationsgemeinschaft kompatibel ist.

Da phänomenologische Erkenntnis ihre Gegenstände immer auf eine absolute Evidenz, also auf Wahrnehmung zurückführen können muß, ist sie nicht gegenstandskonstitutiv. Gegenstände sind zum einen dem subjektiven Bewußtsein *korrelativ*, d.h. es gibt kein leeres Bewußtsein. Zum zweiten sind sie ihm *transzendent*, d.h. es ist dem Bewußtsein wesentlich, sich seine Gegenstände in eine Ausenwelt zu projizieren. Dieser Zusammenhang von Korrelation und Transzendenz kennzeichnet das Bewußtsein als Intentionalität und die Qualität des Wahrnehmungserlebnisses als absolute Evidenz.

Hermeneutische Erkenntnis hingegen ist durchaus gegenstandskonstitutiv. Ihre Gegenstände konstituieren sich im Zirkel des Verstehens. Heidegger beschreibt den hermeneutischen Zirkel als grundlegendes Prinzip des ein Vorverständnis voraussetzenden Verstehensprozesses und verteidigt ihn gegen den Vorwurf, ein *circulus vitiosus* zu sein. Er kennzeichnet ihn als „ontologisch der Seinsart von Vorhandenheit (Bestand)“ zugehörig und damit als eine „Grundbedingung möglichen Auslegens“: „Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen.“⁴⁵⁶ Damit verbleibt der hermeneutische Zirkel in der Immanenz: er kreist um eine Mitte, deren Grenze eine Peripherie darstellt, an der Fremdwelten in Eigenwelten transformiert werden, – eine Dialektik des Stoffwechsels.⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ vgl. Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 16/1986, S.153

⁴⁵⁷ Ganz allgemein gefaßt kann die „Leistung der H(ermeneutik)“ wie folgt beschrieben werden: sie „besteht grundsätzlich immer darin, einen Sinnzusammenhang aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen“ (vgl. H.-G. Gadamer, *Hermeneutik*, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Bd.3, hrsg.v. Joachim Ritter, Darmstadt 1974, Spalte 1061-1073: 1061;

Es gibt im hermeneutischen Zirkel also keine Transzendenz, und damit bleibt jedes durch Interpretation zustande gekommene Verständnis problematisch. Statt um aus sich selbst evidente Wahrnehmungsphänomene geht es um Sprachphänomene, um intersubjektiv geteilte Sinnzusammenhänge. In Wahrnehmungszusammenhängen hingegen ist das einzelne subjektive Bewußtsein zunächst nur sich selbst gegeben. Die Evidenz von Wahrnehmungsgegenständen ist absolut. Sie anzuzweifeln wäre in dem Sinne selbstwidersprüchlich, als das Bewußtsein selbst in Frage gestellt würde. Die Evidenz von sprachlichen Phänomenen ist immer eine problematische. Sie anzuzweifeln ist ein konstitutives Moment des Kommunikationsprozesses: die Möglichkeit des Zweifels stellt ihn nicht in Frage, sondern ermöglicht ihn erst. Wo Verständnis so vollkommen ist, daß Zweifel nicht mehr vorkommt, wird Kommunikation überflüssig.

Die hier vorgeschlagene phänomenologische Fokussierung auf das Bewußtsein hat deshalb Konsequenzen, was die Beobachtbarkeit des Lernens als ‚Phänomen‘ betrifft. Gerade hinsichtlich der schon angesprochenen formalen Dimension des Lernens, den Fähigkeiten im Unterschied zu den Inhalten, ist es nun nicht mehr möglich, diese Fähigkeiten einfach mit beobachtbarem ‚Verhalten‘ gleichzusetzen. Schon das Bewußtsein selbst ist als eine Form des Verhaltens zu kennzeichnen, und dieses kann nicht von außen ‚beobachtet‘, sondern nur von innen ‚wahrgenommen‘ werden, also via Introspektion. Das je eigene Bewußtsein ist gleichermaßen ‚Beobachter‘ wie Beobachtungsgegenstand. Daß es hierbei nicht in einen hermeneutischen Zirkel gerät, ermöglicht das phänomenologische Verfahren der Reduktion, als Rückgang auf unbezweifelbare Ursprungsgewißheiten, bzw. der Epoché, als Einklammerung all jener relativen Gewißheiten, deren Begründungsversuche sich in Tautologien und Zirkelschlüssen erschöpfen.

Dieses Verständnis von Epoché entspricht nicht exakt der Husserlschen Epoché; wir bedienen uns hier seines Verfahrens der Einklammerung vor allem, um die Korrelatphänomene Mensch und Welt bzw. Subjekt und Objekt, die eines ohne das andere nicht gedacht werden können, gegeneinander zu isolieren und da-

vgl. auch Gadamer 6/1990, S.270ff., 296ff.; und ders., Vom Zirkel des Verstehens (1959), in: ders. Gesammelte Werke, Bd. 2: Wahrheit und Methode. Ergänzungen/Register, Tübingen 2/1993, S.57-65). – Zum Vergleich der Bewußtseinsfunktionen mit dem Stoffwechselprozeß des Lebens vgl. auch ders., Der Begriff des Lebens bei Husserl und Graf York, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 1: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 6/1990, S.246-258.

bei dem Lernen als Bewußtseinsleistung auf die Spur zu kommen. Die Einklammerung des Weltaspekts innerhalb dieses Korrelatverhältnisses hilft dabei, das Lernen – obwohl Gegenstand dieser Untersuchung – weder selbst als etwas Objektivierbares, also als Weltphänomen, mißzuverstehen, noch die Unhintergebarkeit von Welt als Bedingung der Möglichkeit von Lernen zu leugnen. Lernen selbst als ein Weltphänomen mißzuverstehen führt zur materialen Kanonisierung von Bildungsphänomenen, also von Gegenständen, die von sich aus bildend sein sollen. Die Welt als Bedingung der Möglichkeit von Lernen zu leugnen, führt zu einem formalen Konstruktivismus, in dem es nur noch auf das Lernen des Lernens, aber nicht mehr darauf, *etwas* zu lernen ankommt.

Daraus ergibt sich eine weitere Konsequenz dieser Fokussierung auf das Bewußtsein: sie betrifft die Lehrbarkeit formaler Fähigkeiten. Da wir hier mit Husserl davon ausgehen, daß die Konstitution von Welt als eine Bewußtseinsleistung zu verstehen ist, und da wir darüberhinaus Lernen als ein integrales Moment dieser Konstitution von Welt verstehen, kann Lernen nicht gelernt werden. Wir können Lernen weder bewirken noch verhindern. Es ist nicht möglich, jemandem rein formal das Lernen, verstanden als eine Fundamentalfunktion des Bewußtseins, beizubringen, unabhängig vom jeweiligen Gegenstand oder Inhalt.

Wir haben es in diesen bewußtseinsphilosophisch bislang unaufgeklärten Zusammenhängen von Lernen (von Inhalten, spezifischen Fähigkeiten etc.), Lernen des Lernens (formale Fähigkeiten) und lebenslangem Lernen (Bildung) im Grunde immer nur mit pädagogischen Postulaten zu tun, mit denen insbesondere der Schulunterricht als staatliche Zwangsveranstaltung legitimiert werden soll. Dabei mutieren Lernziele zu verkappten Leistungsansprüchen: dem Schüler wird nahegelegt, das, was er *will*, mit dem zu identifizieren, was er *vernünftigerweise* wollen sollte, wobei er das, was er vernünftigerweise wollen *soll*, der Kontrolle durch Leistungsbeurteilung und Prüfungsmodalitäten unterwerfen muß.

Dieser fremdbestimmte Eingriff in die *Konstitutions-* und *Begründungs-*zusammenhänge des subjektiven Bewußtseins führt zu pädagogisch nicht legitimierbaren Normierungen des individuellen Selbstverhältnisses, die sich im positiven Falle in erfolgreichen Anpassungsleistungen, im negativen Falle in Schuldgefühlen und Versagensängsten niederschlagen. In beiden Fällen aber werden pädagogisch legitimierbare Bildungsziele verfehlt. Da es sich um subjektive und intersubjektive Bewußtseinszusammenhänge handelt, ist deshalb die erste kritische Pflicht einer wissenschaftlichen Theorie zur schulpädagogischen Praxis und zur Unterrichts-

praxis, diesen Verstrickungszusammenhang aufzuklären, – und zwar auch, aber nicht nur ideologiekritisch; denn im letzteren Falle verbliebe sie in dem intersubjektiven Zirkel und trüge höchstens zum unglücklichen Bewußtsein der pädagogischen Akteure, Lehrer wie Schüler, bei.

Ein subjektives Bewußtsein aber, daß seinen Anfang wieder in sich selbst zu finden weiß, schließt in dieser Anfänglichkeit – und so wird ja auch die Kindheit reformpädagogisch gern verklärt – immer wieder an einer Unmittelbarkeit des Weltverhältnisses an, das wir nicht mehr mediatisieren können und dürfen.

3.3 Intentionalität als Wahrnehmung

Intentionalität ist Husserl zufolge ein Kennzeichen ausschließlich von einzelmenschlichem Bewußtsein. Diese Definition ist ausdrücklich abzugrenzen von jener, die Intentionalität als die Fähigkeit des Bewußtseins Zwecke zu setzen versteht. ‚Intentional‘ heißt dann ‚etwas beabsichtigen‘. Aber die Bewußtseinsleistung, etwas beabsichtigen zu können, ist nicht deckungsgleich mit der Bewußtseinsleistung, etwas wahrnehmen zu können. Das ‚Etwas‘ jener ersteren Bewußtseinsleistung ist ein Zweck. In ihm sind die Wahrnehmungsgegenstände schon längst mediatisiert, d.h. zu Mitteln geworden. Sie haben ihren Ort in der intersubjektiven Sphäre. Das ‚Etwas‘ der anderen, ursprünglicheren Bewußtseinsleistung hingegen sind die Wahrnehmungsgegenstände ausschließlich als Gegenstände der Wahrnehmung. Sie sind Selbstzweck, d.h. noch keinem anderen Zweck unterworfen, als ein Gegenstand unseres Bewußtseins zu sein. Damit gehören sie vor allem in die subjektive Sphäre.

Für gewöhnlich wird die zweckesetzende Subjektivität mit Subjektivität schlechthin gleichgesetzt. Aber Subjektivität beinhaltet mehr als Zwecke zu beabsichtigen. Und etwas zu wollen bedeutet nicht von vornherein, sich schon in einen Zweckzusammenhang eingeordnet zu haben.⁴⁵⁸⁾ Eine Intentionalität, die sich im Husserl

⁴⁵⁸ Man denke z.B. an Kants „interesseloses Wohlgefallen“ oder an Herbarts Interesse, das ausschließlich am Gegenstand haftet und sich so in diesen vertieft, daß alle anderen Zwecke unwesentlich werden. In Anmerkung 587 wurde auch auf Humboldts Unterscheidung zwischen ‚Interesse‘ und ‚Liebe‘ hingewiesen. Eine solche Möglichkeit ist in Holzkamps subjektwissenschaftlichem Ansatz nicht vorgesehen, da für ihn Handeln, also auch Lernhandeln, immer *begründet*, d.h. auf Zwecke ausgerichtet sein muß. Begriffe wie „intrinsische Motivation“ und „Lernmotivation“ stehen deshalb bei ihm unter dem Generalverdacht, die Möglichkeit von ‚grundlosem‘ Lernen zu behaupten: „Im Begründungsdiskurs würde dies bedeuten: *Bei intrinsischer Motivation handeln die Individuen, obwohl sie keinen Grund dazu haben.*“ (Klaus Holz-

schen Sinne auf Selbsthabe richtet, steht noch außerhalb des Verfügungszusammenhangs von Zwecken und Mitteln.

Im Begriff der *intentio* hat es schon immer eine zweifache Tendenz gegeben ⁴⁵⁹⁾, zum einen als „Element gegenwärtiger Aufmerksamkeit innerhalb von Erkenntnisvollzügen“ ⁴⁶⁰⁾, zum anderen als „(praktische) Vernunft als das zielsetzende Vermögen“ ⁴⁶¹⁾. Im ersteren Sinne liegt dem Begriff eine „Analyse des Sehens“ ⁴⁶²⁾ zugrunde, wie sie auch Husserl zum Ausgangspunkt seiner Phänomenologie gemacht hat und wie wir sie hier einer Neubestimmung des Exemplarischen zugrundelegen wollen. ⁴⁶³⁾ Damit unterscheidet sich die Phänomenologie von der Hermeneutik. ⁴⁶⁴⁾ Die Hermeneutik heftet Subjektivität an Intersubjektivität und damit an sich selbst; sie verbleibt innerhalb der Grenzen der Menschenwelt und

kamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995, S.76)

⁴⁵⁹⁾ vgl. P. Engelhardt zum Begriff der *intentio* in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“, Bd.4, hrsg.v. Joachim Ritter† und Karlfried Gründer, Darmstadt1976, Spalte 466-474

⁴⁶⁰⁾ ebenda, Spalte 466

⁴⁶¹⁾ ebenda, Spalte 467

⁴⁶²⁾ ebenda, Spalte 469 und 470

⁴⁶³⁾ im Sinne von Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, 2., unveränderte Auflage, Tübingen 1964, S.151: „Eine Theorie ‚über‘ das physikalische Sehen oder ‚über‘ den Zusammenhang der Phänomene untereinander wie mit den Modellen dürfte ... für den Lehrer, der die Exempla wählt, hilfreich, ja unentbehrlich sein.“

⁴⁶⁴⁾ vgl. auch Helmut Danner, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München 4/1998, der das Verhältnis zwischen Phänomenologie und Hermeneutik dahingehend bestimmt, daß die Hermeneutik auf das Gegebene zurückgreifen muß. Dieses muß aber erst „gewonnen“ werden, und dazu bedarf es der Phänomenologie, „um überhaupt einen Gegenstand vorliegen zu haben“ (ebenda, S.114). Damit befinden wir uns in der Tat auf der Ebene der Gegenstandskonstitution, der ‚Welt‘ im ursprünglichsten Sinne, zu der Hermeneutik nicht vorzudringen vermag: „Phänomenologie (im strengen Sinn) versteht sich darum auch *vor* jeder anderen Wissenschaft liegend()“ (ebenda, S.119).

Allerdings bezieht Danner die phänomenologische Methode auch auf die Klärung von ‚Sachverhalten‘ in Texten (vgl. ebenda, S.118). Dies ist durchaus üblich und läßt sich auch mit Husserl rechtfertigen. Doch leider wird dabei Husserls Ausgangspunkt von den Wahrnehmungsgegenständen gerne relativiert und sogar gelegentlich für hinderlich gehalten, weil er angeblich die intersubjektive Dimension von sprachlich gefaßten Sachverhalten nicht adäquat in den Blick bekommt. Vgl. hierzu Danner selbst, wo er feststellt, daß die „angewandte(n) Phänomenologie(n)“ „das eigentliche Anliegen Husserls vernachlässigen.“ (ebenda, S.120) – Zum Problem einer spezifisch pädagogischen ‚Anwendung‘ der Phänomenologie vgl. ebenda, S.158f. und S.166ff.

geht über diese nicht hinaus. Ihre Methode der Gegenstanderschließung ist der Zirkel, der zwischen Subjektivität und Intersubjektivität kreisend seine Gegenstände ‚webt‘ ⁴⁶⁵⁾ (konstruiert).

Im Unterschied zur Phänomenologie geht die Hermeneutik nicht von der *Wahrnehmung* von *Gegenständen* (Phänomenen), sondern ursprünglich von der *Interpretation* von *Texten* aus. Ihr Objektivitätsanspruch beruht auf den *Strukturen* von *Sprache und Kommunikation*. ⁴⁶⁶⁾ Da das Generationenverhältnis bei Schleiermacher als Dialog bzw. als Kommunikationsverhältnis beschrieben wird – „Was *will* denn eigentlich die ältere Generation *mit* der jüngeren?“ ⁴⁶⁷⁾ (Hervorhebungen – DZ) –, wollen wir deshalb in bezug auf das Generationenverhältnis, wie überhaupt hinsichtlich sprachlich verfaßter Zusammenhänge, von *Intentionalitätsstrukturen* sprechen und diese im folgenden ausschließlich auf den menschweltlichen Aspekt des Gegenstandspols im Korrelatverhältnis beziehen.

Dietrich Benner unterscheidet in der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik die drei verschiedenen Hermeneutikansätze einer historischen (Hermann Nohl), strukturellen (Erich Weniger) und engagierten (Wilhelm Flitner) Hermeneutik. ⁴⁶⁸⁾ Allen diesen Ansätzen ist gemeinsam, daß ihnen eine Bildungstheorie zugrundeliegt, die von der individuellen Bildsamkeit des Zöglings ausgeht. Daraus ergibt sich ein spezifisch pädagogisches Ethos: „Die Geisteswissenschaftliche

⁴⁶⁵⁾ Text = Textur = Gewebe

⁴⁶⁶⁾ Im Unterschied zur *Konstitution* von Welt durch die Wahrnehmung haben wir es im Text- und Sprachverstehen mit der intersubjektiven *Konstruktion* von Welt zu tun: „Wir kennen das aus der Erlernung der alten Sprachen. Wir lernen da, daß wir einen Satz erst ‚konstruieren‘ müssen, bevor wir den gesamten Sinn des Satzes in seiner sprachlichen Bedeutung zu verstehen suchen. Dieser Vorgang des Konstruierens ist ... selber schon dirigiert von einer Sinnerwartung, die aus dem Zusammenhang des Vorangegangenen stammt.“ (Gadamer 6/1990, S.270)

Insofern sich also andere ‚Welten‘ von der ‚eigenen‘ unterscheiden lassen und insofern es zwischen diesen verschiedenen Welten einen Austausch gibt, haben wir es mit Kommunikation und damit mit Intersubjektivität zu tun, zu deren Beschreibung es einer Hermeneutik bedarf. Richten wir aber mit Husserl den Fokus zunächst auf die *eigene* Welt, haben wir es mit Subjektivität zu tun; und deren Konstitutionszusammenhang ist mit phänomenologischen Mitteln zu beschreiben.

⁴⁶⁷⁾ Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg.v. Erich Weniger, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983, S.9

⁴⁶⁸⁾ vgl. ders., Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Weinheim/Basel 4/2001, S.199-224

Pädagogik hat sich selbst ausdrücklich als ‚Anwalt der Freiheit, der Mündigkeit, der Selbstbestimmung des jungen Menschen‘ verstanden“, wie König/Zedler festhalten.⁴⁶⁹⁾ Es bleibt hier zwar zu ergänzen, daß die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sich genauso auch als Anwalt der Kultur dem jungen Menschen gegenüber verstand, aber festzuhalten bleibt doch, daß hier der hermeneutische Zirkel, als Kreisen zwischen Subjektivität und Intersubjektivität, gewissermaßen ‚geerdet‘ ist. Es gibt einen pädagogischen Anspruch, der nicht intersubjektivistisch relativiert werden kann.⁴⁷⁰⁾

Wegen dieses unhintergehbaren, nicht intersubjektivistisch relativierbaren Praxisbezugs hinsichtlich der individuellen Bildsamkeit halte ich es an dieser Stelle nicht für sinnvoll, wie z.B. Hans-Peter Krüger zwischen sprachlichem und text-sprachlichem Denken zu unterscheiden.⁴⁷¹⁾ Der Textbegriff soll hier auch auf die sprachlich vermittelten, im Sinne der Humboldtschen Unterscheidung speziell ‚menschweltlichen‘ Kon-Texte von Intersubjektivität bezogen werden, also auch einen Teil der intersubjektiven Dimension der pädagogischen Praxis umfassen, um davon noch einmal die existentielle Dimension⁴⁷²⁾ des Korrelatverhältnisses

⁴⁶⁹⁾ Eckard König/Peter Zedler, Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen, Weinheim 1998, S.111

⁴⁷⁰⁾ Dietrich Benner spricht vom „Problem der Begründung einer pädagogischen Handlungswissenschaft, für welche der in der Tradition geprägte Erziehungs- und Bildungsbegriff konstitutiv sein muß, der nicht einfach durch Kommunikations- und Verständnisbegriffe ersetzt werden kann, welche von der Besonderheit der Erziehungsstatsache und der sie konstituierenden pädagogischen Verantwortung gegenüber dem Werden des Menschen zum Menschen abstrahieren.“ (ders., Erziehungswissenschaft: Theorie einer Praxis?, in: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78: Wissenschaft im Reformprozeß / Aufklärung oder Alibi?, hrsg.v. H.D.-Haller/D. Lenzen, Stuttgart 1977, S.38-67: 41)

⁴⁷¹⁾ vgl. Hans-Peter Krüger, Kommunikationstheoretische Fragen der Wissenschaftsentwicklung, in: Günter Kröber (Hg.), Wissenschaft – Das Problem ihrer Entwicklung, Bd.2: Komplementäre Studien zur marxistisch-leninistischen Wissenschaftstheorie, Berlin 1988, S.113-136: S.124ff.

⁴⁷²⁾ Mir geht es an dieser Stelle nicht darum, die ko-existentielle Dimension der pädagogischen Praxis zu negieren: vgl. hierzu Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim/München 2001, S.22f. Auch will ich hier keine existenzphilosophische Bestimmung von Bildsamkeit vornehmen. Mit ‚existentiell‘ soll hier lediglich die transzendente Problematik der Konstitution von Welt im subjektiven Bewußtsein des Zöglings angedeutet werden. Diese hat selbstverständlich eine gleichermaßen existenzphilosophische wie pädagogische Relevanz und muß bei der Bestimmung von ‚Koexistenz‘ vorausgesetzt werden.

von Mensch und Welt innerhalb der individuellen Bildsamkeit präziser abgrenzen und beschreiben zu können.

Wir müssen also unterscheiden zwischen einem Bewußtsein, das sich als Sprache manifestiert (und oft genug mit ihr gleichgesetzt wird) und sich auf den menschweltlichen Aspekt des Korrelatverhältnisses richtet, und einem Bewußtsein, das sich als Wahrnehmung ereignet und auch den nichtmenschweltlichen Aspekt des Korrelatverhältnisses umfaßt. In diesem Sinne geht die Phänomenologie anders als die Hermeneutik nicht nur von Texten und von Sprache aus, sondern allererst von sinnlichen Wahrnehmungsphänomenen und von Welt.⁴⁷³⁾ Ihr Objektivitätsanspruch beruht auf der sinnlichen Gewißheit des subjektiven Ich (primordiales Ego). Die Phänomenologie bricht den Zirkel von Subjektivität und Intersubjektivität auf, indem sie einerseits die Beziehung zwischen Subjektivität und Intersubjektivität als ein einseitiges Fundierungsverhältnis zugunsten der Subjektivität beschreibt (a) und indem sie andererseits das individuelle Bewußtsein auf eine erste, absolute Gewißheit zurückzuführen versucht: eben auf die Wahrnehmung (b).

- a) Aus dem einseitigen Fundierungsverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität ergibt sich, daß nur das individuelle Bewußtsein Welt zu *konstituieren* vermag, während Intersubjektivität Welt lediglich *konstruiert*: und zwar als den Kon-Text einer Sprachgemeinschaft.
- b) Aus dem Ursprung des Bewußtseins in der absoluten Gewißheit wiederum ergibt sich das subjektive Bedürfnis nach Selbsthabe: Nur die Gegenstände, die das Bewußtsein *selbst*, als subjektives, *hat*, sind ihm absolut gewiß. Es reicht nicht, daß es am intersubjektiven Wissen der Sprachgemeinschaft partizipiert, es aber dieses Wissen nicht aus sich selbst heraus her-

⁴⁷³ Ganz ähnlich versucht auch jüngst Käte Meyer-Drawe zwischen Hermeneutik und Phänomenologie zu unterscheiden, indem sie die Hermeneutik dem zur Sprache Bringen von Erfahrung zuordnet, während es Phänomenologie vor allem mit der „Vorstruktur der Erfahrung“, mit der „sinnlichen Gewissheit“ und dem „Wahrnehmungsglaube(n)“ an die Welt, zu tun hat. Allerdings reserviert sie hierbei den Sinnbegriff für die Sprache und verortet die sinnliche Gewißheit außerhalb der „Grenzen intentionaler Akte“. Meyer-Drawe beschreibt die „Vorstruktur der Erfahrung“ als „Nicht-Sinn“ und bestätigt damit die hermeneutische Monopolisierung des Sinns als Sprache. (vgl. dies., Lernen als Erfahrung, in: ZfE., Heft 4/2003, S.505-515: 511f.) Wir haben es hier im Grunde nicht mit der Frage nach der Konstitutionsproblematik von Welt zu tun, sondern mit existentiellen Fragen, die eher in den Bereich der Bildung gehören (vgl. hierzu Kapitel 2.1.4 und den Exkurs in Kapitel 2.1.2.1). Wir verstehen hier dagegen mit Husserl das Bedürfnis nach Gewißheit als Intentionalität, und zwar im Sinne der erwähnten Konstitutionsproblematik: Lernen steht nicht außerhalb der Weltkonstitution, sondern es ist ein Moment von ihr.

vorzubringen vermag. Fehlen ihm, wenn ihm schon nicht das ganze Wissen als Selbsthabe verfügbar ist, so doch wenigstens *exemplarische*, das ganze Wissen *erschließbar machende* Teile dieses Wissens, so fehlt es sich selbst. Es ist keine Intentionalität und damit kein Bewußtsein mehr.

3.4 Intentionalitätsstrukturen als institutionalisierte Intersubjektivität: Schule und Unterricht

Von dieser subjektiven Intentionalität her erhalten die es übergreifenden intersubjektiven Strukturen ihre intentionale Qualität; sie werden zu *Intentionalitätsstrukturen*. Anhand unserer bisherigen Diskussion zu Husserl, Luhmann und Habermas können wir diese Intentionalitätsstrukturen nun genauer qualifizieren. So werden Intentionalitätsstrukturen zunächst möglich als aus den passiven Genesen des subjektiven Bewußtseins als Intentionalität hervorgehende Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten. (vgl. Kapitel 2.1.2) Sie dienen der intersystemischen Stabilisierung von Systemfunktionen, indem sie mittels Fremdreduktion sicherstellen, daß das jeweilige Subsystem die Weltkomplexität nicht auf eine Weise eigenreduziert, die die Interaktion zwischen den Systemen behindern könnte. (vgl. Kapitel 2.2.1.3) Und schließlich bilden sie einen gesellschaftlichen Mechanismus, indem sie die subjektiven Bedürfnisse auf kulturelle Werte und gesellschaftliche Normen hin sozialisieren. (vgl. Kapitel 2.3.2)

Intentionalitätsstrukturen als:			
subjektives Bewußtsein (Husserl)	passive Genesis: Habitualitäten, Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten		
Systemfunktionalität (Luhmann)			
		Fremdreduktion von Weltkomplexität	
gesellschaftlicher Mechanismus (Habermas)			vorsprachliche Bedürfnisorganisation: Vorbildverinnerlichung und Idolbildung

Um also als Intentionalitätsstrukturen zu fungieren, verzwecken (bzw. mediatisieren) sie das Korrelatverhältnis, aus dem das individuelle Bewußtsein als Intentionalität besteht. Sie ändern nicht seine Richtung auf das Phänomen, bestimmen aber

die Qualität seines diesem Korrelatverhältnis entspringenden Handelns mit, indem sie es einerseits *orientieren* – damit dem menschlichen Orientierungsbedürfnis entgegenkommend – und auf diese Weise zugleich darüber zu *verfügen* versuchen.⁴⁷⁴⁾ Intentionalitätsstrukturen ordnen das individuelle Handeln in Funktionszusammenhänge ein, *funktionalisieren* es also so, daß das eigentliche intentionale Subjekt, das individuelle Bewußtsein, an einem Systemzweck partizipiert, – z.B. im Sinne einer gesellschaftlichen Bedürfnisorganisation, wie sie Habermas beschreibt. (vgl. Kapitel 2.3.2) In diesem Sinne stellen Intentionalitätsstrukturen generalisierte Motivationsformen dar, wie sie etwa in allgemeinster Form das Geld symbolisiert.

Wenn sich die Intentionalitätsstrukturen nicht selbst zum Subjekt hypostasieren – und so das eigene Verfügungsinteresse absolut setzen –, kann sich das primordiale Ego in Auseinandersetzung mit ihnen zu einer selbstverantworteten, dialog- und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit erweitern. Hypostasieren sich aber die Intentionalitätsstrukturen anstelle der ursprünglichen Intentionalität des individuellen Bewußtseins selbst zu Subjekten, mündet die Mediatisierung des individuellen Korrelatverhältnisses in einen zunehmenden Realitätsverlust des funktionalisierten Bewußtseins: sein eigener Realitätsbezug wird virtualisiert, und es wird gleichermaßen unfähig zum Dialog wie zum selbstverantworteten Handeln.

Der Schulunterricht, der von lernenden Subjekten konstituiert wird, ist ebenfalls von verschiedenartigen Intentionalitätsstrukturen umgeben und durchdrungen. Hier ist die erste Forderung, daß diese Intentionalitätsstrukturen ihre Anschlußfähigkeit an das individuelle Bewußtsein, von dem her sie möglich werden, gewährleisten. Sie dürfen es nicht für ihre eigenen Ziele verzwecken. In diesem Zusammenhang stellt sich die pädagogische Problematik des *Lernens* im Schulunterricht.

Erst daran anschließend stellt sich die Frage nach der Anschlußfähigkeit des individuellen Bewußtseins in Richtung auf die den Schulunterricht mediatisierenden, d.h. organisierenden und institutionalisierenden Intentionalitätsstrukturen. Diese Frage wurde von uns bisher unter die Problematik der *Leistung* subsumiert, wenngleich diese auch eine Bewußtseinskomponente hat,⁴⁷⁵⁾ die sich allein aus dem o.g. Korrelatverhältnis als Intentionalität herleiten läßt. Als Leistungsproblematik sei

⁴⁷⁴⁾ Die Intentionalitätsstrukturen funktionieren also wie die Luhmannschen „Kommunikationsmedien“. (vgl. Kapitel 2.2.1.3)

⁴⁷⁵⁾ ... nämlich als auf *Selbsthabe* ausgerichtete Bewußtseinsleistung, wie Husserl es formuliert.

en hier also hauptsächlich die verschiedenen Ansprüche beschrieben, die von unterschiedlichen Intentionalitätsstrukturen an den Schulunterricht und damit an das Lernen der Schüler gestellt werden. An diese Ansprüche soll das individuelle Bewußtsein durch ‚Lernen‘ anschußfähig gemacht werden. Dieses Lernen droht aber zwecks Sicherstellung von Leistungen, die nicht auf Selbsthabe zu gründen brauchen, mediatisiert zu werden, da es reicht, die Qualität des Handelns zu bestimmen, um die subjektive Partizipation an den durch intersubjektive Prozesse gekennzeichneten Intentionalitätsstrukturen zu gewährleisten.

Da die Qualität individuellen Handelns in Form eines als Leistung abgeforderten Verhaltens ⁴⁷⁶⁾ intersubjektiv ‚gesteuert‘ (geregelt, normiert) werden kann, sind im Unterschied zu institutionalisierten insbesondere (technisch bzw. bürokratisch) organisierte Intentionalitätsstrukturen am subjektiven Bedürfnis nach Selbsthabe nicht wirklich interessiert. Dennoch sind auch diese organisatorischen Prozesse auf subjektive Partizipation angewiesen: Gäbe es nicht den auf der Geburtlichkeit des Menschen beruhenden Generationsunterschied, reduzierte sich zwar das Problem der Selbsterhaltung intersubjektiver Prozeßstrukturen auf Reparaturen von Ausfallserscheinungen innerhalb eines Systems bzw. auf Anpassungsleistungen an seine sich ändernde Umwelt. Da aber aufgrund des ständigen Ausscheidens und Nachwachsens von Funktionsgliedern diese neu in das System eingepaßt werden müssen, bedarf es auch aus technisch-organisatorischer Perspektive eines Mechanismus zur Herstellung von Anschlußfähigkeiten in Form von Schule und Unterricht und der Lösung der damit einhergehenden didaktischen und pädagogischen Problematik im Rahmen einer Anthropologie subjektiver Bildsamkeit. Die kybernetische Metapher der Blackbox kann die Notwendigkeit einer explizit bildungstheoretisch begründeten Theorie des erziehenden Unterrichts nicht ersetzen.

Den Schulunterricht betreffende Intentionalitätsstrukturen gibt es:

- hinsichtlich der Schule als *Organisation* (Verwaltung, Schulrecht, Ökonomie: effektivster Umgang mit Ressourcen wie Räumen, Personal, Geld, Zeit, usw.),
- hinsichtlich der Schule als *Institution*:
 - die verschiedenen gesellschaftlichen Interessenvertretungen bzw. Teilpraxen (Familie, Wirtschaft, Politik, Kirchen, Wissenschaft, usw.: Lebenswelt),

⁴⁷⁶⁾ im Sinne von „Endverhaltensweisen der Heranwachsenden“, vgl. Benner 1977, S.55

- die Professionsethik des Lehrers (Schulleben und Unterricht als pädagogisches Aufgabenfeld)
- der Umgang (Teilnahme am Unterricht und am Schulleben als soziale Strukturen)
- und hinsichtlich des Schulfachs
 - als wissenschaftliche Disziplin,
 - als gesellschaftliche Norm
 - und als kultureller Kanon.

Hinsichtlich der Intentionalitätsstrukturen im Kontext von Schule und Unterricht lassen sich also mindestens sieben verschiedene Bereiche aufzählen:

Intentionalitätsstrukturen von Schule und Unterricht

Schule als Organisation				Schule als Institution		Schulfach Vorwissen/ Wissen
Lehrplan Wissen	Schulrecht Wissen	Schul- verwaltung Wissen	schulische Ressourcen Wissen	Familie u. Lebenswelt Vorwissen	Professionsethik u.didakt.Komp. Vorwissen/Wissen	
Lehrer und Schüler						
Unterricht als Unterscheidung von Intentionalität und Intentionalitätsstruktur						

Jeder dieser Bereiche hat eine Intentionalitätsstruktur hinsichtlich eines weitgehend impliziten Vorwissens und/oder hinsichtlich eines expliziten Wissens, das sich als gesetzte Norm wie beim Schulrecht, als reflektierter Wert wie beim Lehrplan oder in der Professionsethik, als Sachzwang wie bei den schulischen Ressourcen und ihrer ökonomischen Nutzung oder als Sachlogik wie im Schulfach auf den Schulunterricht auswirkt. Diese verschiedenen Intentionalitätsstrukturen orientieren und verfügen gleichzeitig – in gleichermaßen verdeckter wie offener Form – über das Lerninteresse der Schüler im Schulunterricht.

Dem Lehrplan, an dessen Gestaltung die verschiedenen gesellschaftlichen Interessenvertretungen teilhaben, kommt nur insofern ein Fortschreiten vom Vorwissen zu neuem Wissen zu, als er im Zuge lebensweltlicher Neuorientierungen unter Hinzuziehung möglichst vieler gesellschaftlicher Interessenvertretungen einer ständigen Revision unterzogen wird. Doch wirkt er sich nicht in dieser Form, sondern nur als explizites Wissen auf den Schulunterricht aus. Insofern ist er Teil der Schule als Organisation. Ebenfalls wirken sich Schulrecht, Schulverwaltung und die Ökonomie schulischer Ressourcen nur als explizites Wissen auf den Schul-

unterricht aus. Davon abgesehen gibt es natürlich implizite Auswirkungen im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“. Diese sind aber nicht in den Intentionalitätsstrukturen der verschiedenen Kontexte, sondern in der Intentionalität der Schüler selbst begründet, deren Wahrnehmungen und die damit verbundenen Lernprozesse eben nicht normierbar sind.

Die Familie wirkt sich nur als Vorwissen über den Schüler auf den Schulunterricht aus, da dessen Familie nicht direkt daran teilnimmt. Dieses ‚Wissen‘ bleibt meistens implizit: eben Vorwissen. Klärungen sind meist nur über Erzählungen des Schülers zuhause oder bei Elternsprechtagen möglich. Die Familie ist Teil eines größeren Zusammenhangs, zu dem auch die verschiedenen gesellschaftlichen Teilpraxen gehören und der sich wohl am besten als ‚Lebenswelt‘ beschreiben läßt. Hier handelt es sich um die institutionelle Dimension von Schule und Unterricht.

Professionsethik, didaktische Kompetenz und Schulfach hingegen partizipieren neben ihrem professionell bzw. disziplinar expliziten Wissen am personengebundenen, offenen Wechselverhältnis von Vorwissen und Wissen von Lehrern und Schülern. Ähnlich wie der Unterrichtsgegenstand am Vorwissen des Schülers über diesen Gegenstand anschließen muß, um dann zu neuem Wissen voranzuschreiten, schließt auch die Professionsethik am Vorwissen des Lehrers über seine Schüler an und schreitet zu neuem Wissen über sie voran.

3.5 Innere und äußere Öffnung von Schule und Unterricht

Aus diesem Zusammenhang von Intentionalität und Intentionalitätsstruktur ergibt sich eine neue Begründung für die Öffnungsproblematik.⁴⁷⁷⁾ Ausgehend von Dietrich Benners dreifacher Differenzierung des Öffnungspostulats hinsichtlich

- des Lehrens und Lernens (methodische Öffnung),
- des zu Lehrenden und Gelernten (thematische Öffnung)
- und des Gelernten und des selbstverantwortlichen Handelns (institutionelle Öffnung)⁴⁷⁸⁾

⁴⁷⁷⁾ Das Problem der Öffnung von Schule und Unterricht entstand ursprünglich im Zuge der Reduktion erziehungs- und bildungstheoretischer Fragestellungen auf didaktische und curriculumtheoretische Fragestellungen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre, so daß man sich schließlich nur noch auf „Tätigkeiten von Lehrern und den innerschulischen Umgang mit Schülern“ konzentrierte (vgl. hierzu Benner 1977, S.49). Dabei drohte die „Totalität zwischenmenschlicher Begegnung“ (ebenda) verlorenzugehen.

⁴⁷⁸⁾ Dietrich Benner, Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grund-

wollen wir hier seinem Kriterium einer Vermittlungsproblematik zwischen dem Vorwissen des Schülers und seinem durch Unterricht neu zu lernenden Wissen noch die Vermittlungsproblematik zwischen primordialer Erfahrung und intersubjektivem Wissen hinzufügen ⁴⁷⁹): Da in der phänomenologischen Perspektive das Bewußtsein am Gegenstand haftet, muß das Korrelatverhältnis von Bewußtsein und Gegenstand zu einem weiteren Unterscheidungskriterium der verschiedenen Öffnungsformen gemacht werden. Dieses Korrelatverhältnis gründet in der primordialen Sphäre des Lernsubjekts und ermöglicht ein Evidenzerlebnis, das Husserl als absolute Gewißheit bezeichnet, weil es keiner intersubjektiven Korrektur oder Begründung bedürftig ist. Nur wenn das im intersubjektiven Kontext des Schulunterrichts zu Lernende auf solche absoluten Gewißheiten im Rahmen der primordialen Sphäre des Lernsubjekts zurückgeführt werden kann, ist es Teil seiner Selbsthabe. Keine Verstandesautorität intersubjektiver Herkunft kann diese Selbsthabe – bzw. mit Kant zu sprechen: den eigenen Verstand – ersetzen bzw. außer Kraft setzen.

Das Vorwissen, bei dem Benner zufolge der Schulunterricht in methodischer

lagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik (1989), in: ders, Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Weinheim/München 1995, S.83-108

⁴⁷⁹ Ganz ähnlich wie wir hier zwischen primordialer Erfahrung und intersubjektivem Wissen unterscheiden, differenziert Tomasello zwischen individuellen und kulturellen Entwicklungslinien in der Ontogenese des Menschen: „In meiner Deutung dieser Unterscheidung hat die individuelle Linie der kognitiven Entwicklung (was Vygotskij die ‚natürliche‘ Linie nennt) mit solchen Dingen zu tun, die der Organismus kennt und alleine lernt, und zwar ohne den direkten Einfluß anderer Personen oder ihrer Artefakte. Demgegenüber betrifft die kulturelle Linie der kognitiven Entwicklung diejenigen gewußten und gelernten Inhalte, die von Handlungen abgeleitet sind, bei denen er versucht, die Welt aus der Perspektive anderer Personen zu sehen (einschließlich der Perspektiven, die in Artefakten verkörpert sind).“ (Michael Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt a.M. 2002, S.66) – Mit den ‚Dingen‘, „die der Organismus kennt und alleine lernt“, umschreibt Tomasello genau die primordiale Sphäre, um die es uns hier geht, im Unterschied zu den intersubjektiven Sphären (Sphäre B und C), die „die Welt aus der Perspektive anderer Personen“ umfassen. Mit den Artefakten meint Tomasello nicht nur materielle Gegenstände (Werkzeuge, Gebrauchsgegenstände etc.), sondern auch institutionelle Artefakte, zu verstehen als spezifische Formen kultureller Praxis. (vgl. ebenda, S.50ff., 54ff. u.ö.) Sowohl diese institutionellen Artefakte wie auch Gebrauchsgegenstände verschiedenster Art stellen „intentionale Angebote“ dar, wie Tomasello schreibt (vgl. ebenda, S.103ff.), d.h. sie legen uns nahe, was wir mit ihnen tun können. Genau in diesem Sinne verstehen wir hier die Intentionalitätsstrukturen.

Hinsicht ansetzen muß, ⁴⁸⁰⁾ ist letztlich von der gleichen intersubjektiven Qualität wie in thematischer Hinsicht die angestrebten, „auf eine Verständigung im Handeln (angewiesenen)“ „lebenspraktischen Antworten“ ⁴⁸¹⁾. Nicht von ungefähr beschreibt Benner deshalb die „Frage“ als „methodische Grundform“ der Öffnung. ⁴⁸²⁾ Denn das vor allem für die intersubjektive Ebene typische „Verhältnis von Frage und Antwort“ ⁴⁸³⁾ als methodische Grundform pädagogischer Praxis zu beschreiben, entspricht einem ausschließlich hermeneutisch bestimmten Blick auf diese Praxis, wie es ja auch bei ihr als Intentionalitätsstruktur sinnvoll ist. Allerdings wird so beim Lernsubjekt auch nichts anderes als sein Vorwissen und die im Fragen aufbrechende Differenz zur noch anstehenden Verständigung thematisierbar. Schon als Vorwissen ist aber das subjektive Korrelatverhältnis bereits gesellschaftlich mediatisiert. ⁴⁸⁴⁾ Und die angestrebte gemeinsame Verständigung führt zu einer weiteren Mediatisierung des subjektiven Lerninteresses, ohne daß dem Lernsubjekt die Gelegenheit geboten worden ist, allererst in diesen hermeneutischen Frage-Antwort-Zyklus einzusteigen.

Der Vorteil einer phänomenologisch begründeten Ergänzung der Vermittlungsproblematik von Vorwissen und durch Unterricht neu zu erlernendem Wissen besteht – jenseits dieser schon mit dem Vorwissen einhergehenden Mediatisierungen – in der Möglichkeit einer anthropologisch angemessenen Beschreibung dieses Einstiegs in den Transformationsprozeß von *Lehr*gegenständen bzw. Unterrichtsinhalten zu *Lern*gegenständen, ohne sich im institutionellen Zirkel einer „didaktischen Inhaltsanalyse“ zwecks „Aufbereitung außerschulischer Thematiken zu Lehr-

⁴⁸⁰⁾ vgl. ebenda, S.101f.

⁴⁸¹⁾ ebenda, S.102

⁴⁸²⁾ Benner 2001, S.148

⁴⁸³⁾ ebenda

⁴⁸⁴⁾ Was hier mit einem leicht pejorativen Anflug als verzweckendes und mediatisierendes ‚Vorwissen‘ beschrieben wird, kann einen – wenn entsprechend kritisch reflektiert – pädagogisch durchaus gehaltvollen Prozeß darstellen, in dem es um die „*Dezentrierung eines egozentrisch geprägten Weltverständnisses*“ – ‚egozentrisch‘ im Sinne von primordial – und die damit einhergehende Öffnung des Subjekts für Intersubjektivität geht. (Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, dritte, durchgesehene Auflage, Frankfurt a.M. 1985, S.106; vgl. hierzu auch Hans-Peter Krüger, *Grenzen der „Theorie des kommunikativen Handelns“* von Jürgen Habermas für die Begründung einer Theorie der Wissenschaftsentwicklung, in: Günter Kröber/Hans-Peter Krüger (Hg.), *Wissenschaft – Das Problem ihrer Entwicklung*, Bd.1: Kritische Studien zu bürgerlichen Wissenschaftskonzeptionen, Berlin 1987, S.339-390: S.351)

und Lerngegenständen für den Unterricht“ zu verfangen.⁴⁸⁵⁾ Eine phänomenologische Analyse liefert deshalb die nötige anthropologische Grundlage für die zur Entwicklung offener Curricula nötigen Situationsanalysen und ihre methodische Gegenstandskonstitution.⁴⁸⁶⁾

Schon Wagenschein – den Benner zur weiteren Differenzierung jener Problematik von Vorwissen und Wissen heranzieht: daß nämlich im Vorwissen oft das Richtige falsch gewußt wird⁴⁸⁷⁾ – ging es dabei nicht etwa allererst darum, „Sachverhalte so darzustellen, aufzugreifen und einzuführen, daß sie fraglich und fragwürdig werden, und dann, ausgehend von den Fragen der Lernenden, die Antworten zu entwickeln und zu erarbeiten“⁴⁸⁸⁾. Wagenschein wollte vielmehr seine Schüler z.B. im Physikunterricht *vor dem Einführen von Sachverhalten* – etwa das Fließen von Strom in einer durch Apparate gekennzeichneten Versuchsanordnung – mit Naturphänomenen konfrontieren, um ihnen so zu evidenten Gewißheiten zu verhelfen, von denen aus erst die Gegenstände bzw. Sachverhalte als „Fragen der Lernenden“ methodisch re-konstruiert (als Rekonstruktion des erlebten Phänomens) und z.B. über technische Versuchsanordnungen kritisch reflektiert werden können (vgl. Kapitel 5.2.2).⁴⁸⁹⁾

Das hier neu einzuführende, vom Korrelatverhältnis zwischen Bewußtsein und Gegenstand ausgehende Kriterium einer Vermittlungsproblematik zwischen primordialer Erfahrung und intersubjektivem Wissen bzw. zwischen wahrgenommenem und unterrichtetem Gegenstand ergänzt jene Vermittlungsproblematik zwischen Vorwissen und neu zu erlernendem Wissen dahingehend, daß es im Rahmen der – aufgrund von organisatorisch bedingten Verkürzungen der Erziehungs- und Bildungspraxis entstandenen – methodischen, thematischen und institutionel-

⁴⁸⁵⁾ vgl. Benner 1977, S.49

⁴⁸⁶⁾ vgl. ebenda, S.55

⁴⁸⁷⁾ Benner 1995, S.101 – Wagenschein verweist immer wieder darauf, wie z.B. Schüler und Studenten und generell durchaus gebildete Erwachsene zwar um die Kugelgestalt der Erde und ihre Konstellation im Sonnensystem wissen, aber z.B. für die verschiedenen Formen des Mondes am Nachthimmel der Erde keine richtigen Erklärungen abgeben können: vgl. Martin Wagenschein, *Rettet die Phänomene* (1975), in: ders., *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Mit einer Einführung von Horst Rumpf, Weinheim/Basel 2/2989, S.135-153: S.151

⁴⁸⁸⁾ Benner 1995, S.101

⁴⁸⁹⁾ vgl. Wagenschein 2/2989

len Öffnungsnotwendigkeit ⁴⁹⁰⁾ auch eine Öffnung des Schulunterrichts nach *innen*, zu den Gewißheiten der Schüler, geben muß, um sie darin methodisch, thematisch und institutionell stärken und fördern zu können. Wir wollen hier den Begriff einer Öffnung von Schule und Unterricht nach ‚innen‘ ausschließlich auf diese Stärkung und Förderung individueller Gewißheiten von Lernsubjekten beziehen.

Nach ‚außen‘ öffnet sich der Schulunterricht vor allem in Richtung auf die intersubjektiven Horizonte bzw. Intentionalitätsstrukturen „lebensbedeutsamer“, gesellschaftlicher Praxis- und Problemfelder; hier stellt sich vor allem die Frage nach den „Übergängen aus unterrichtlichen Lernsituationen in lebenspraktische Handlungssituationen und aus solchen zurück in unterrichtliche Lernsituationen“ ⁴⁹¹⁾. Hier ist noch nicht die Frage nach dem engeren Bezug des Lerngegenstands zum Lernsubjekt, wie er hinsichtlich der inneren Öffnung besteht, gestellt und beantwortet. ⁴⁹²⁾

In methodischer Hinsicht muß der Lehrgegenstand für das Erleben des Schülers ‚geöffnet‘ werden. In thematischer Hinsicht muß der Unterricht zunächst, wie Herbart es formuliert, „vertiefen“, d.h. er muß, bevor er sich für gesellschaftliche Fragen öffnet, das Interesse des Schülers für den einzelnen Gegenstand ‚öffnen‘, so daß er ganz in ihm aufgeht: Wagenscheins Aufruf, die Phänomene zu ‚retten‘, beinhaltet nichts anderes. Und schließlich muß institutionell und organisatorisch auf den Ebenen der interessierten Öffentlichkeit, der Lehrpläne, der Zeitökonomie, der Lehrerausbildung etc. für die notwendige ‚Muße‘ – wofür ja das Wort

⁴⁹⁰⁾ vgl. Benner 1977, S.48ff.

⁴⁹¹⁾ Benner 1995, S.103

⁴⁹²⁾ Wir haben es hier mit der „Leiblichkeit“ zu tun, die Dietrich Benner neben Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit als Grundbestimmungen einer pädagogischen Handlungstheorie aufführt (vgl. Benner 2001, S.71-80 u.ö.); freilich nur negativ, da „im Leib weder angelegt ist, was und wie gewählt wird, noch die Wahl unmittelbar durch die Welt Dinge zustande kommt, die den Leib affizieren.“ (ebenda, S.75) Gerade von Rousseau her, den Benner hier mehrfach ausführlich zitiert, hätte man zu einer positiveren Bestimmung von Leiblichkeit kommen können, da die „Welt Dinge“ doch vor allem deshalb so eine herausragende Rolle in der Erziehung des Emile spielen, weil Emile von ihnen als Naturgegenständen keine vorgefertigten Antworten erhält, d.h. weil sie *stumm* sind – im Unterschied zu den Menschen. Wir haben es hier also mit einer primordialen Erfahrung zu tun, die noch nicht durch Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit mediatisiert worden ist. Es bedarf also einer präziseren Bestimmung des spezifischen Gegenstandsbezugs auf dieser Ebene, wie sie Husserl geliefert hat.

„Schule“ ursprünglich steht – gesorgt werden, die solche inneren Öffnungen des Schulunterrichts allererst ermöglichen kann. Das beinhaltet auch Fragen der Autonomie, der staatlichen Trägerschaft, der Budgetierung, der Personalpolitik, der Vertragsfreiheit etc.

Es gibt also eine mehrfache Differenzierung „innerer“ und „äußerer“ Öffnungsnotwendigkeiten als verschiedene Ebenen des Schulunterrichts, die wir hier mit dem Begriff der *Mehrperspektivität* bezeichnen wollen. Auf der Ebene der inneren Öffnungsnotwendigkeiten haben wir ein aus dem Korrelatverhältnis des Lernsubjekts als Intentionalität hervorgehendes *einseitiges* Fundierungsverhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität und ihren jeweiligen, näher zu bestimmenden Intentionalitätsstrukturen. Es bedarf allererst eines Anschlusses von Leistungsansprüchen an die Interessen- und Motivationslage des Lernsubjekts, und erst von hierher darf auf eine „Öffnung“ des Lernsubjekts für die Leistungsansprüche der Erwachseneneneration spekuliert werden. Es gibt auf dieser Ebene keine Gleichursprünglichkeit zwischen Intentionalität und Intentionalitätsstrukturen.

Dennoch tritt das Lernsubjekt nicht nur als ursprüngliche, primordiale Intentionalität auf, sondern es bringt, wie Benner ganz richtig festhält, schon ein Vorwissen mit, – ein Vorwissen, das als Intentionalitätsstruktur schon den intentionalen Bezug des Lernsubjekts auf den Lerngegenstand mitbestimmt und ausrichtet. Hier bedarf es geradezu einer sensiblen Archäologie der Unterrichtsführung, damit auf der Ebene der Intentionalitätsstrukturen Vorwissen/Wissen nicht – um es mit Benner zu sagen – eine Überführung falsch gewußten richtigen Vorwissens in neues, wiederum falsch gewußtes richtiges Wissen stattfindet. Der „didaktisch kompetente“ Lehrer ist vielmehr aus pädagogischer Perspektive aufgefordert, die Schicht ursprünglicher Intentionalität im Schüler-Gegenstandsbezug freizulegen, aus dem heraus das Lernsubjekt zu einem eigenen Urteil hinsichtlich des Lerngegenstands befähigt wird. Es gibt also schon auf der Ebene der inneren Öffnungsnotwendigkeit gewissermaßen „oberhalb“ des die aus Intentionalitätsstrukturen bestehende Intersubjektivität einseitig fundierenden Korrelatverhältnisses Bewußtsein/Gegenstand ein wechselseitiges Verhältnis von Intentionalitätsstrukturen aus Vorwissen und Wissen.

Die nebenstehende Tabelle zeigt den internen Zusammenhang zwischen den Intentionalitätsstrukturen des Schulunterrichts und der Intentionalität des Lernsubjekts.

Intentionalitätsstrukturen			
		Vorwissen	Wissen
Intentionalität	intersubjektiver Aspekt	Das Vorwissen bestimmt in Form von Erfahrungen und Vorurteilen die Gegenstandswahrnehmung. Hier haben wir es primär mit Einflüssen der Lebenswelt zu tun.	Das Wissen ordnet die Gegenstandswahrnehmung bestehenden Klassifikationssystemen zu. Diese ‚Klassifikationssysteme‘ werden von verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen ‚zur Verfügung gestellt‘ und spiegeln sich in den Lehrplänen und in der Schulfachstruktur wider.
	subjektiver Aspekt	Die Gegenstandswahrnehmung widerspricht dem Vorwissen (Ent-Täuschung im positiven Sinne). Voraussetzung ist allerdings, daß es ein Vorwissen gibt, das enttäuscht werden könnte!	Die Gegenstandswahrnehmung führt zu einer Neuordnung der bestehenden Klassifikationssysteme. Wissen wird nun zur Selbsthabe.

Auch hinsichtlich der äußeren Öffnung von Schule und Unterricht in Richtung auf die Gesellschaft gibt es – wie Benner festhält – eine zweifache Öffnungsperspektive: nicht nur von der Schule zur Gesellschaft, sondern auch von der Gesellschaft zur Schule: „Statt die Gesellschaft von der Berücksichtigung pädagogisch bedeutsamer Interdependenzen zu entlasten, müßte ein in institutionstheoretischer Hinsicht entsprechend weit gefaßter Begriff von Bildungsreform unsere Gesellschaft mit der Notwendigkeit konfrontieren, eine öffentliche pädagogische Kultur als Teil der gesellschaftliche Gesamtkultur zu entwickeln und zu pflegen.“⁴⁹³⁾ – Auf dieser Ebene haben wir es nun im Unterschied zur inneren Öffnungproblematik von vornherein mit einer Gleichursprünglichkeit der wechselseitigen Ansprüche von Schule und Gesellschaft zu tun, da hier auf beiden Seiten einander Intentionalitätsstrukturen gegenüberstehen. Dies ist die Ebene, auf der Benner von einem nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang gesellschaftlicher Praxisbereiche spricht,⁴⁹⁴⁾ zu denen eben auch die Pädagogik gehört, als deren professionalisierte Momente Schule und Unterricht anzusehen sind.

⁴⁹³⁾ ebenda, S.90

⁴⁹⁴⁾ vgl. Benner 2001

4. Intentionalität als Zweck-/Mittelzusammenhang: Holzkamps subjektwissenschaftlicher Lernbegriff

- 4.1 Lehr-/Lerntheorien als Dritte-Person-Standpunkt
 - 4.1.1 Realitätsbezug: das Labor als verarmte Umgebung
 - 4.1.2 Induktives Lernen als statistische Orientierung an Häufigkeiten
- 4.2 Lehr-/lerntheoretische Verkürzungen des organisierten Schulunterrichts
 - 4.2.1 Gleichsetzung von Lehren und Lernen
 - 4.2.2 Leistungsbewertung als Konstruktion von Gesamtleistungen
 - 4.2.3 Defensives Lernen als Zwangsverhältnis
- 4.3 Der Standpunkt des Subjekts und sein Verfügungsinteresse
 - 4.3.1 Intentionales Lernen als diskursives Projekt
 - 4.3.1.1 Primat der subjektiven Erwachsenenperspektive
 - 4.3.1.2 Repräsentative und exemplarische Aspekte der Korrelatstruktur von Beispielen
 - 4.3.2 Realitätsbezug: Korrelatverhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand
 - 4.3.2.1 Modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen und körperliche Situiertheit
 - 4.3.2.2 Ausgliederung von Lernproblematiken
 - 4.3.2.3 Dimensionierung von Lernprozessen und Lerngegenständen nach Flachheit und Tiefe
 - 4.3.2.4 Suspension des Zielbezugs
 - 4.3.3 Mitlernen als notwendige Ausgangsbedingung intendierten Lernens
 - 4.3.4 Zum Verhältnis von Fähigkeiten und Stoffen (Lerngegenständen) im Schulunterricht

Nach dem von Maiers/Markard konstatierten „Sieg“ der „pragmatisch-empirische(n), (sozial-)technologisch anwendungsfähige(n) Psychologie ... über die ‚geisteswissenschaftliche‘ Tradition einer philosophisch-anthropologisch fundierten, wertsetzenden Ganzheitspsychologie bzw. charakterologischer und schichtentheoretischer Ansätze zur Persönlichkeitsforschung“⁴⁹⁵) bildet die kognitionspsychologisch dominierte Lehr-/Lerntheorie in unserer bildungsanthropologischen, bewußtseinsphilosophisch zentrierten Analyse der Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht zwangsläufig einen Fremdkörper und erweckt insbesondere im Hinblick auf unsere daran anschließende Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik den Eindruck eines Exkurses bzw. unvermeidbaren Umweges.

Auf der Suche nach einem im Sinne unserer Fragestellung anschußfähigen, annähernd bildungstheoretisch fundierten bzw. fundierbaren lernpsychologischen Forschungsparadigma stieß ich auf das subjektwissenschaftliche Theoriekonzept von Klaus Holzkamp, der sich nicht nur gleichermaßen gründlich wie kritisch mit den dominanten Traditionen psychologischer Lehr-/Lerntheorien auseinanderge-

⁴⁹⁵ Wolfgang Maiers/Morus Markard, Der Beitrag der Kritischen Psychologie zur Erkennbarkeit und Emanzipation menschlicher Subjektivität, in: dies. (Hg.), Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft: Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 1987, S.9-29: 9

setzt hat, sondern auch ein eigenes theoretisches Konzept entwickelt hat, das erstaunliche Parallelen zum hier von mir in der Auseinandersetzung mit Husserl entwickelten Lernbegriff aufweist.⁴⁹⁶⁾ Um so bemerkenswerter und auch klärender hinsichtlich des in dieser Arbeit entwickelten Lernbegriffs sind die zunächst scheinbar subtilen Differenzen.

Holzcamp verwendet ähnlich wie Luhmann eine differenzierte phänomenologische Methodologie, ohne hierbei allerdings – anders als Luhmann – direkt auf Husserl zurückzugreifen. Der phänomenologische Ansatz seines Vorgehens besteht vielmehr unabhängig von Husserl in der konsequenten, bis in die Gliederung der Kapitel hineinreichenden Durchführung des Mensch-Weltverhältnisses als Korrelatverhältnis auf der Basis des Subjekts: weshalb Holzcamp seinen Ansatz auch als „subjektwissenschaftlich“ kennzeichnet.⁴⁹⁷⁾ Die Ähnlichkeiten des phänomenologischen Vorgehens ergeben sich also vor allem aus dem Gegenstand seiner Untersuchung: dem Lernen! Jede die Subjektperspektive leugnende, theoretische Konzeptualisierung des Lernens ist Holzcamp zufolge nicht gegenstandsadäquat.⁴⁹⁸⁾ Damit aber befindet sich Holzcamp in dem schon an Habermas dargestellten Grundkonflikt einer Verhältnisbestimmung von Subjektivität und Intersubjektivität: welchem von beidem soll das Primat zukommen?

Wie er diesen Konflikt zu lösen versucht – die Parallelen und eben die Differenzen zu Husserl – soll das Thema dieses Kapitels sein.

⁴⁹⁶⁾ Klaus Holzcamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995

⁴⁹⁷⁾ Holzcamp weist des öfteren auf die phänomenologischen Aspekte seines Vorgehens hin. Dabei geht es ihm vor allem um die „phänomenalbiographischen Perspektiven“. (vgl. ebenda, S.492f.; vgl. auch S.263) Zwar setzt Holzcamp sein eigenes begründungsanalytisches Verfahren von phänomenanalytischen Herangehensweisen ans Lernen ab, aber die Phänomenologie als Frage nach der subjektiven „Perspektive“, dem „Standpunkt“ bzw. nach der „besonderen ‚Ansicht‘ der Welt“ (vgl. ebenda, S.21; vgl. auch S.426) und die „phänomenologische Kategorie des ‚Leibes‘“ werden in ihrer Relevanz ausdrücklich gewürdigt (vgl. ebenda, S.253); womit trotz der erwähnten Einschränkung die Nähe des subjektwissenschaftlichen Verfahrens insbesondere zu Husserl deutlich wird, – auch wenn Holzcamp sich hinsichtlich des Leibaspekts nur auf Merleau-Ponty zu beziehen weiß.

⁴⁹⁸⁾ vgl. ebenda, S.14, 31

4.1 Lehr-/Lerntheorien als Dritte-Person-Standpunkt

4.1.1 Realitätsbezug: das Labor als verarmte Umgebung

4.1.2 Induktives Lernen als statistische Orientierung an Häufigkeiten

Die psychologischen Lehr-/Lerntheorien kennzeichnet Holzkamp grundsätzlich als Theorien des Lernens vom „Dritte-Person-Standpunkt“ aus.⁴⁹⁹⁾ Diese dritte Person ist immer durch einen Experimentator vertreten, der die „Laborbedingungen“⁵⁰⁰⁾ bestimmt und die Ziele festlegt, unter denen und auf die hin ein als ‚Lernsubjekt‘ auftretendes Versuchsobjekt ‚lernt‘. Diese Rahmenbedingungen, unter denen Lernen untersucht wird, gelten nach Holzkamp für die beiden Hauptströmungen psychologischer Lehr-/Lerntheorien: für die Behavioristen und für die kognitiven Lernpsychologen.

Das theoretische Grundkonzept, das ihrem gemeinsamen Lernbegriff zugrundeliegt, ist das des ‚Reizes‘ bzw. der ‚Information‘.⁵⁰¹⁾ Das Konzept des Reizes, genauer: das Konzept von stimulus/response,⁵⁰²⁾ faßt Lernen als Verkettung bzw. als Verknüpfung von kontingenten Reizen auf, die in Form von Wenn-Dann-Aussagen beschrieben werden können; wenn das eine geschieht, dann geschieht auch das andere⁵⁰³⁾: „Im Reizbegriff wird mithin die Außenwelt quasi in organismischen Termini ausgedrückt, die Welt wird nur als Inbegriff jeweils isolierter ‚Reizquellen‘ berücksichtigt, *verschwindet mithin als in sich strukturierter Verweisungszusammenhang hinter den Einwirkungen, die von ihr auf den Organismus ausgehen ...*“.⁵⁰⁴⁾

Dieser willkürliche, zufallsgenerierte Verknüpfungszusammenhang des behavioristischen Ansatzes gilt grundsätzlich auch für das Informationskonzept der kog-

⁴⁹⁹⁾ vgl. ebenda, S.13, 25, 31 u.ö.

⁵⁰⁰⁾ vgl. Ulrich Herrmann, „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: ZfPäd., September/Okttober 2003, S.634; Franz E. Weinert, Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: Niels Birbaumer/Dieter Frey/Julius Kuhl/Wolfgang Prinz/Franz E. Weinert (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie 1: Pädagogische Psychologie, Bd.2: Psychologie des Lernens und der Instruktion, Psychologie des Lernens und der Instruktion (hrsg.v. Franz E. Weinert), Göttingen 1996, S.2-48

⁵⁰¹⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.20, 22, 46, 48f., 59, 84f., 116f., 152, 260

⁵⁰²⁾ vgl. ebenda, 20, 22, 46, 48f., 59, 84f., 116f., 152, 260 u.ö.

⁵⁰³⁾ vgl. ebenda, S.408

⁵⁰⁴⁾ ebenda, S.59

nitiven Psychologie: Hier geht es vor allem um den Input (stimulus) und Output (response) von Informationen, und die Lernzusammenhänge werden kontextunabhängig zum Zweck des ‚Auswendiglernens‘, also zum Zweck der „*Speicherung von Information aufgrund des Lernens von Umweltkontingenzen*“ experimentell konstruiert.⁵⁰⁵⁾ Der interne Verknüpfungszusammenhang im subjektiven Bewußtsein bleibt hier in der Weise einer Blackbox unthematisiert;⁵⁰⁶⁾ – eine Vernachlässigung der inneren Zustände, die die kognitive Psychologie der Luhmannschen Systemtheorie naherückt, die übrigens auch hinsichtlich der Rolle der Beobachterperspektive für die Beschreibung von Systemen als eine Lehr-/Lerntheorie des Dritte-Person-Standpunkts gekennzeichnet werden muß.

Ewald Terhart betrachtet zwar seit dem lernpsychologischen Paradigmenwechsel zum Kognitivismus Vorstellungen, „daß Unterrichten durch lernpsychologische Erkenntnisse erschöpfend determiniert sein könnte“, „in der neueren Psychologie des Lehrens und Lernens ... als überholt“. ⁵⁰⁷⁾ Dem Konnektionismus hält Terhart zugute, daß mit dessen „Idee (und der hirnephysiologischen Realität) ‚neuro-naler Netze‘“ „zugleich die ratiomorphe Vorstellung eines starren Programms und einer Zentrale im Gehirn zugunsten der eher biomorph ausgerichteten Vorstellung einer zeitlich parallelen Synchronisation von Nervenzellenverbänden im Gehirn aufgegeben wird“. ⁵⁰⁸⁾

Holzkamp aber kennzeichnet nicht nur dem Kognitivismus generell, sondern auch noch den Konnektionismus „als eine bestimmte Art von Computerisierung SR-theoretischer Grundansätze“, ⁵⁰⁹⁾ in der eher vom „*Lernen*‘ des Systems“ die Rede ist, als vom Lernen eines Subjekts. ⁵¹⁰⁾ Denn auch wenn im Kognitivismus ausdrücklich „Lernen als aktiver Wechselwirkungsprozeß zwischen Lernsubjekt und Umwelt“ thematisiert wird, so wird die Aufmerksamkeit doch gleich wieder – mit Terharts eigenen Worten – auf die „selbständigen, internen Prozesse der Wahr-

⁵⁰⁵⁾ vgl. ebenda, S.81

⁵⁰⁶⁾ vgl. ebenda, S.116, 411; Holzkamp spricht auch von „kognitiven Unbestimmtheitsbereichen“ (S.85) oder von „Zwischenvariablen“ (S.116)

⁵⁰⁷⁾ vgl. ders., Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3., ergänzte Auflage, Weinheim/München 2000, S.53

⁵⁰⁸⁾ ebenda, S.56

⁵⁰⁹⁾ Holzkamp 1995, ebenda, S.134

⁵¹⁰⁾ vgl. ebenda, S.132

nehmung und Verarbeitung von Information“ gelenkt, ⁵¹¹⁾ so daß das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt abermals aus dem Blick gerät. Es handelt sich hier im Grunde um dieselbe „unbefriedigende Situation“, von der Terhart hinsichtlich des Schulsystems spricht: auf der einen Seite wird „von offizieller Seite immer wieder der Einsatz ... (,kommunikativer‘, ,schülerorientierter‘ etc.) Formen verlangt“, auf der anderen Seite aber wird „durch äußere Vorgaben die Methodenpraxis eindeutig (und mit Erfolg!) in Richtung auf Frontalunterricht kanalisiert“. ⁵¹²⁾

Wird dennoch explizit – in Absetzung von behavioristischen Lernkonzepten – das ‚Selbst‘ des Lernsubjekts thematisiert, ⁵¹³⁾ so wird es Holzkamp zufolge in Analogie zu Computermodellen als eine organische Form künstlicher Intelligenz konzeptualisiert. ⁵¹⁴⁾ Subjektivität wird als Software-Problem aufgefaßt. Die „Hauptgefahr der ‚Computerisierung‘ kognitionspsychologischer Modellbildungen“ besteht dann in der „*Einkapselung*“ des Lernsubjekts in der Blackbox bzw. im System und in seinem daraus hervorgehenden „*Realitätsverlust*“. ⁵¹⁵⁾ An die Stelle des Subjekts tritt also wiederum das System. Der Beobachterstandpunkt der ‚drit-

⁵¹¹⁾ vgl. Terhart 3/2000, S.56

⁵¹²⁾ vgl. ebenda, S.63

⁵¹³⁾ vgl. Holzkamp 1995, 94-110, 134-138

⁵¹⁴⁾ Sogar einer der Begründer der kognitiven Lernpsychologie, Jerome Bruner, gesteht ein, daß sich der ursprüngliche Versuch, „Sinn und Bedeutung wieder zu zentralen Kategorien psychologischer Forschung zu machen“, inzwischen „längst ins Gegenteil verkehrt“ hat (vgl. ders., Sinn, Kultur und Ich-Identität: zur Kulturpsychologie des Sinns, aus dem Englischen übersetzt von Wolfram Karl Köck, Heidelberg 1997, S.9). Die „irregeleitete Metapher vom Computer – hinter der ein Maschinenmodell steckt –“ habe „Einzug in die in den fünfziger Jahren neu entstandene ‚Kognitionswissenschaft‘“ gehalten (vgl. ebenda). Und Bruner fügt fragend hinzu: „Wo ist in der Logik dieses Systems Platz für die charakteristischen Ausdruckformen menschlichen Geistes wie Intentionalität und Subjektivität?“ (ebenda, S.9f.) – Ganz ähnlich vgl. auch Carl Friedrich Graumann, der von der „gegenwärtige(n) Tendenz“ spricht, „Psychologie wie Sozialpsychologie als Wissenschaft von der (menschlichen) Informationsverarbeitung zu betreiben und sich primär den Prozessen zwischen dem input und dem output von informationsverarbeitenden Systemen zu widmen ...“ (ders., Carl Friedrich Graumann, Sprache als Medium sozialer Interaktion, in: Wolfgang Maiers/Morus Markard (Hg.), Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft: Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 1987, S.57-65: 60)

⁵¹⁵⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.149. – Man beachte, daß die „Einkapselung“ des Subjektmoments anders als Husserls Methode der „Einklammerung“ nicht etwa das eine Moment – eben das subjektive Bewußtsein – des Korrelatverhältnisses bewahrt, während wir die Aufmerksamkeit auf das andere Moment – eben die ‚Realität‘ – konzentrieren, sondern es verdrängt und vergessen macht! So kommt es zusammen mit dem Verlust des Subjekts zum „Realitätsverlust“.

ten Person‘ hält sich ungebrochen durch.

4.1.1 Realitätsbezug: das Labor als verarmte Umgebung

Der Realitätsbezug des Lernsubjekts beschränkt sich demnach auf das durch den Experimentator geschaffene Labor, das entsprechend den wissenschaftlichen Versuchsbedingungen alle Variablen, die die Verallgemeinerbarkeit und Wiederholbarkeit des Experiments gefährden, ausschaltet. Die „Welt“ wird auf „*Folgen isolierter Gegebenheitszufälle* („Umweltkontingenzen“)⁵¹⁶ reduziert. Es handelt sich aus der Perspektive des Versuchsobjekts als Lernsubjekt um eine dekontextualisierte „verarmte Umgebung“!⁵¹⁷

Der Dritte-Person-Standpunkt bringt also nicht nur den Subjektstandpunkt zum Verschwinden, sondern klammert auch die „zentrale Lerndimension des Weltzugangs“ aus.⁵¹⁸ Mit anderen Worten: Lernen ist nicht mehr als Korrelatverhältnis konzeptualisierbar, da die beiden Korrelate, das *Subjekt* und die *Welt*, theoretisch nicht mehr in den Blick genommen werden können. Und das Lernsubjekt selbst wird in der Rolle des Versuchsobjekts seiner grundlegenden Wahrnehmungsleistung beraubt: der *Präntention*, d.h. der Dimensionierung der Welt in ihre wahrgenommenen Gegenstände samt ihren Horizonten.⁵¹⁹ Es wird ihm keine andere Chance gelassen, als lediglich die Absichten des Experimentators zu prätendieren, was dann – im Falle des Gelingens – in der speziellen Versuchsanordnung als ‚Lernerfolg‘ registriert wird und zur Bestätigung der zugrundeliegenden Lerntheorie führt.

4.1.2 Induktives Lernen als statistische Orientierung an Häufigkeiten

Das Lernen, das psychologische Lehr-/Lerntheorien beschreiben, kann deshalb nach Holzkamp bestenfalls als ‚induktives‘ Lernen gekennzeichnet werden, als „*Lernen von ... zufälligen Regelmäßigkeiten von Ereignisfolgen*“.⁵²⁰ ‚Induktiv‘ bezeichnet

⁵¹⁶ vgl. ebenda, S.111

⁵¹⁷ vgl. ebenda, S.64

⁵¹⁸ vgl. ebenda, S.209

⁵¹⁹ zur ‚Weltlosigkeit‘ psychologischer Lehr-/Lerntheorien vgl. ebenda, S.149, 151, 153, 181, 297, 309, 429f.

⁵²⁰ vgl. ebenda, S.59

hier bei Holzkamp also nicht etwa das Lernen, das aus prätendierenden, sich auf Horizonte hin öffnenden und sich von ihnen her bestätigen oder korrigieren lassenden Anschauungen hervorgeht. Es handelt sich beim induktiven Lernen vielmehr um eine „wahrscheinlichkeitstheoretische“ Fassung des Erwartungsbegriffs, in dem die ‚Erwartung‘ an die Stelle der ‚Verstärkung‘ behavioristischer Lehr-/Lerntheorien tritt. ⁵²¹⁾

Diese Erwartungen können nichts mehr prätendieren, weil sie sich nicht mehr auf Horizonte richten können. Unabhängig von Kontexten bzw. ‚Horizonten‘ drücken sich die Erwartungen vor allem „in Termini der Ereigniswahrscheinlichkeit (...) bzw. der relativen Häufigkeit (...) etc.“ aus. ⁵²²⁾ ‚Subjektiv‘ ist hier nur noch der „Aufbau von subjektiven Wahrscheinlichkeiten über das Miteinandervorkommen von isolierten Umweltereignissen“. ⁵²³⁾ Induktives Lernen bewegt sich also in der „Dimension Zufälligkeit“ bzw. in der „relative(n) Häufigkeit der Koinzidenz von Einzelereignissen“, ⁵²⁴⁾ – ein weiteres Indiz für die Ungeeignetheit psychologischer Lehr-/Lerntheorien zur Thematisierung des für das Lernen konstitutiven Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt.

⁵²¹⁾ vgl. ebenda, S.85

⁵²²⁾ vgl. ebenda

⁵²³⁾ vgl. ebenda, S.224

⁵²⁴⁾ vgl. ebenda, S.225

4.2 Lehr-/lerntheoretische Verkürzungen des organisierten Schulunterrichts

- 4.2.1 Gleichsetzung von Lehren und Lernen
- 4.2.2 Leistungsbewertung als Konstruktion von Gesamtleistungen
- 4.2.3 Defensives Lernen als Zwangsverhältnis

Zunächst muß festgehalten werden, daß Holzkamp nicht zwischen *Organisation* und *Institution* in unserem Sinne unterscheidet. Holzkamp spricht vielmehr in allen Aspekten schulischen Lernens ausschließlich von „Institution“. Dennoch hat er sehr wohl einen Begriff von der Antinomie schulischer Strukturen, die er als „Ambivalenzen und Widersprüche schulischen Lebens zwischen ‚Freiheitsverbürgung und Freiheitsentzug‘ (Habermas), Autonomie und Reglementierung, Schutz und Einsperrung, Lernchancen und Lernbehinderungen, etc. ...“ beschreibt.⁵²⁵⁾ Er spricht von den „Widersprüchlichkeiten und Unübersichtlichkeiten des realen Schullebens“, aus denen sich erst die „volle Schulwirklichkeit“ ergibt.⁵²⁶⁾

Entsprechend antinomisch sind auch die Lehrer-Schüler-Interaktionen strukturiert. Wie in der Rousseauschen Mensch/Bürger-Aporie sind z.B. die Schüler hin- und hergerissen zwischen der Schule als Leben und der Schule als Organisation: „... wie etwa soll ich mich als Schülerin oder Schüler in der Schule als einem Lebensort zu Hause fühlen, wenn gleichzeitig meine Anwesenheit dort potentiell mit Polizeigewalt erzwungen ist?“⁵²⁷⁾ Und der Lehrer, der gleichermaßen Funktionär der Schulorganisation ist wie Anwalt der Kinder, hat „(i)n diesem Kontext ... die benannten Unvereinbarkeiten von pädagogischer Verantwortbarkeit und Verteilungsorientierung der Notengebung in seiner Person zu ‚leben‘, also in sich auszutragen.“⁵²⁸⁾

Doch trotz der von Holzkamp eingeräumten „relativen Autonomie der Schule“ aufgrund „pädagogischer Intentionen“⁵²⁹⁾ nivelliert er den ‚institutionellen‘ Charakter des Schulunterrichts, indem er ihn begrifflich von vornherein mit dessen organisatorischen Strukturen gleichsetzt.

⁵²⁵⁾ vgl. ebenda, S.348

⁵²⁶⁾ vgl. ebenda, S.360

⁵²⁷⁾ vgl. ebenda, S.365

⁵²⁸⁾ vgl. ebenda, S.377

⁵²⁹⁾ vgl. ebenda, S.449

Der Dritte-Person-Standpunkt und die Auflösung des Korrelatverhältnisses durch Reduktion des Lernens in den psychologischen Lehr-/Lerntheorien auf kontingente Induktionen kommt nun Holzkamp zufolge diesen organisatorischen Strukturen schulischen Lernens sehr entgegen. Auch das schulische Lernen leugnet demnach die Subjektperspektive des Lernens und schafft mittels Planung und Architektur künstliche „verarmte Umwelten“: die Klassenzimmer.⁵³⁰⁾ Die Parallelen zwischen psychologischen Lehr-/Lerntheorien und schulisch organisiertem Lernen beziehen sich vor allem auf drei Aspekte: die Gleichsetzung von Lehren und Lernen, die Leistungsbewertung und das Lernen als Zwangsverhältnis.

4.2.1 Gleichsetzung von Lehren und Lernen

Schon das Alltagsverständnis reduziert nach Holzkamp Lernen auf *schulisches* Lernen und kennzeichnet es so als etwas, das im Alltag bzw. im ‚Leben‘ nicht ohne weiteres vorkommt.⁵³¹⁾ Es bedarf besonderer Umstände, des *Unterrichts* nämlich, um Lernen zustandekommen zu lassen. Schon das Alltagsverständnis begreift demnach Lernen als etwas Defizitäres, als einen ‚Mangel‘, und diejenigen, die lernen ‚müssen‘, befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis, in einer *Asymmetrie* zu einem, der es besser weiß: dem Lehrenden! Da sich das ganze Wissen auf der Seite des Lehrenden befindet und der Mangel des Wissens auf der Seite des Lernenden, liegt der Schluß nahe, daß der Lernende sich dem Lehrenden möglichst anzugleichen hat, – Lernen also mit dem Lehren gleichzusetzen ist.

Diese Alltagsvorstellung ist nach Holzkamp Resultat einer „Kontamination“, nämlich durch den schulischen Lernbegriff, an dem sich das Alltagsverständnis gleichzeitig *orientiert*⁵³²⁾, wie es ihn auch *reproduziert*⁵³³⁾: Die Kontamination besteht in der Gleichsetzung von Lehren und Lernen, wie sie z.B.

- in *Lehr*-Plänen (im Sinne der Planbarkeit von Lernen),
- in Tests und Prüfungen (im Sinne der Kontrollierbarkeit von Lernerfolg),
- in der zeitlichen Sequentierung und räumlichen Separierung von Unterricht (als gewissermaßen privilegiertem, weil kontextunabhängigem Lern-

⁵³⁰⁾ vgl. ebenda, S.64

⁵³¹⁾ vgl. ebenda, S.11f., 342, 487, 524

⁵³²⁾ vgl. ebenda, S.323, 342, 387-399, 391, 411, 414f., 417f., 421, 447, 469f., 524, 542

⁵³³⁾ vgl. ebenda, S.519ff.

ort)

- und in der Homogenisierung der Schüler in Jahrgangsstufen und Begabungsrichtungen (als Organisierbarkeit von Entwicklung)

zum Ausdruck kommt. ⁵³⁴⁾ Durch die Gleichsetzung von Lehren und Lernen wird der Eindruck erweckt, als wäre Wissen quantifizierbar und könnte in Form von Wissensquanten als jeweils genau berechenbare Dosis ‚gerecht‘ an jeden Schüler ‚verteilt‘ werden.

Solche Wissensquanten entsprechen den ‚Reizen‘ und ‚Informationen‘ der Lehr-/Lernpsychologie, und insbesondere die Kognitionspsychologie trägt mit ihrer Konzeptualisierung des Gedächtnisses ⁵³⁵⁾ als ‚inneres‘ mentales Prinzip zur Legitimierung von Prüfungssituationen bei, die mit dem ‚Abfragen‘ von auswendig Gelerntem Laborsituationen simulieren, die den komplexen Lernbedingungen widersprechen, unter denen Lernen einzig stattfinden bzw. Gelerntes ‚reproduziert‘ werden kann. ⁵³⁶⁾ Das Gedächtnis wird als eine Art von ‚Speicher‘ aufgefaßt, in das ‚Dinge‘ wie Informationen hineingetan (‚Input‘) werden können. Dieser Input kann dann durch den Output, z.B. in einer Prüfung, kontrolliert werden. Der Speichervorgang wird als ein rein neurophysiologischer Prozeß aufgefaßt und trägt somit zur Entkörperlichung wie zur Dekontextualisierung des Lernsubjekts bei, das in der Metapher vom ‚Speicher‘ vollends zum Verschwinden gebracht wird. ⁵³⁷⁾

Durch die Gleichsetzung von Lehren und Lernen wird letztlich der Schüler als Lernsubjekt enteignet. Die Identifizierung von Schule und Lehrer ⁵³⁸⁾, das „Bewertungsvorrecht“ ⁵³⁹⁾ des Lehrers und sein Fragerecht ⁵⁴⁰⁾ führen dazu, daß er von den Schülern als eigentliches, das Lernen planendes Lernsubjekt wahrgenommen wird. ⁵⁴¹⁾ Auch in diesem Verschwindenmachen, in dieser „Entöfentlichung“ des Schülers

⁵³⁴⁾ vgl. ebenda, Kapitel 4

⁵³⁵⁾ über das Gedächtnis als zentrales Thema kognitionspsychologischer Lehr-/Lerntheorien vgl. auch Käte Meyer-Drawe, Lernen als Erfahrung, in: ZfE., Heft 4/2003, S.505-515: 507ff.

⁵³⁶⁾ vgl. ebenda, S.359-368

⁵³⁷⁾ vgl. ebenda, S.118-151

⁵³⁸⁾ vgl. ebenda, S.441ff.

⁵³⁹⁾ vgl. ebenda, S.359

⁵⁴⁰⁾ vgl. zum „turn allocation“ ebenda, S.434, 463ff.

⁵⁴¹⁾ vgl. hierzu S.390: „Installierung des ‚Lehrers als stellvertretenden Subjekts der Lernprozesse der Schülerinnen/Schüler“

als Lernsubjekt ⁵⁴²⁾ begegnen und bestätigen sich Lehr-/Lernpsychologie und Schulorganisation gegenseitig. Auch die Lehr-/Lerntheorien abstrahieren vom Experimentator in ihren Versuchsanordnungen, der von den Versuchspersonen gleichwohl als das eigentliche Subjekt des jeweiligen Experimentes wahrgenommen wird. ⁵⁴³⁾ So tragen Lehr-/Lerntheorien zur Stabilisierung der ganz ähnlichen organisatorischen Strukturen des Schulunterrichts bei, indem sie ihnen einen ‚natur‘-wissenschaftlichen Rahmen geben, während wiederum der schulisch organisierte Unterricht den Referenzrahmen lehr-/lernpsychologischer Experimente und Theoriebildungen bietet.

4.2.2 Leistungsbewertung als Konstruktion von ‚Gesamtleistungen‘

Die Gleichsetzung von Lehren und Lernen trägt zur ideologischen Rechtfertigung der Leistungsbewertung bei. Nur wenn das Lernen im Sinne des Lehrens inhaltlich und zeitlich quantifizierbar ist, kann die Leistungsbewertung unabhängig von den individuellen Leistungen der Lernsubjekte zur Grundlage des Berechtigungs- und Verteilungswesens der Schule gemacht werden. Der inhaltlichen Quantifizierung von Wissen entspricht dabei die zeitliche Organisation von Entwicklung: die verschiedenen Lebensalter der Schüler werden entsprechenden Schulstufen und Jahrgängen zugeordnet, und diese werden dort mit den jeweils lernbaren Wissensquanten (Informationen) ‚gefüttert‘ (Input). ⁵⁴⁴⁾

Diese Durchquantifizierung aller Lehr-/Lernaktivitäten und damit aller *Lebensäußerungen* von Lehrern und Schülern kommt in der Bewertungspraxis als Be-

⁵⁴²⁾ vgl. ebenda, Kapitel 4.2

⁵⁴³⁾ „Das schuldisziplinäre Zentralkonzept des Lehr-Lernens enthält nämlich offensichtlich nicht nur *eine* personale Instanz, den Lernenden, sondern zwei Instanzen, den Lehrenden und den Lernenden, die – wie wir zeigten – in den schuloffiziellen Vorstellungen auf eine bestimmte Weise kurzgeschlossen sind. ... Schulisches Lehrlernen spezifiziert sich mithin auf theoretischer Ebene als eine bestimmte restriktive Form des interpersonalen Lernens, die mit der institutionellen Strukturierung der Schuldisziplin notwendig mitgegeben ist.“ (ebenda, S.407); und: „Demnach sind hier – auch, wo ‚innertheoretisch‘ nur eine Person, der Lernende, angesprochen ist – außertheoretisch, aber ‚inneroperational‘ stets *zwei* Personen mitgemeint: Der ‚Experimentator‘, der die Vorhersagen formuliert und experimentell prüft, und die ‚Versuchsperson‘, an der diese Prüfung vollzogen wird – womit die Lerntheorien sich faktisch notwendig auf eine *interpersonale Konstellation* beziehen.“ (ebenda, S.408)

⁵⁴⁴⁾ vgl. ebenda, S.359ff.

wertungstotalität zum Ausdruck.⁵⁴⁵⁾ Die ganze Interaktionsstruktur zwischen Lehrern und Schülern ist nach Holzkamp durch das Bewertungsverhalten des Lehrers bestimmt. Holzkamp spricht von einem „permanent bewertungsförmige(n) Umgang des Lehrers mit den Schülerinnen/Schülern“. ⁵⁴⁶⁾ Diese Interaktionsstruktur wird dadurch bestimmt, daß der Lehrer keine Frage stellt, ohne abschließend die Antwort des Schülers zu bewerten. ⁵⁴⁷⁾ Dies bedeutet wiederum, daß er keine echten Fragen stellt, sondern immer schon weiß, wonach er fragt.

Dient diese Bewertungspraxis einerseits zur Durchsetzung der Nivellierung von Lernen auf Lehren, so trägt sie paradoxerweise andererseits zugleich zur Erzeugung von Unterschieden unter den Schülern bei. Ähnlich wie Luhmann generell den Schulunterricht beschreibt Holzkamp den Hauptzweck speziell der Leistungsbewertung als „Normalverteilung“ von besseren und schlechteren Schülern innerhalb einer Schulklasse. Der Lehrer ist gehalten, „sich bei der Benotung am Klassendurchschnitt zu orientieren und von da aus seine Bewertungen zu differenzieren, *also stets ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Noten zu geben.*“ ⁵⁴⁸⁾

Diente eine pädagogisch legitime Leistungsbewertung lediglich der Leistungsrückmeldung an das Lernsubjekt im Sinne seiner individuellen *Lernbiographie*, so wären der Sach- und Biographiebezug der Noten ausschlaggebend für die Notengebung. Hierbei wäre dann aber angesichts der möglichen Methodenvielfalt hinsichtlich der individuellen Zugänge zum Lerngegenstand immer noch nicht die Problematik der der Notengebung zugrundeliegenden meßtheoretischen Kriterien gelöst. ⁵⁴⁹⁾

⁵⁴⁵⁾ vgl. ebenda, S.377-384, 379, 457, 542ff., 345, 550

⁵⁴⁶⁾ vgl. ebenda, S.457

⁵⁴⁷⁾ vgl. ebenda, S.434, 438f., 457, 461, 475, 495, 545f., 550

⁵⁴⁸⁾ vgl. ebenda, S.370

⁵⁴⁹⁾ vgl. ebenda, S.367f.; vgl. hierzu auch Dietrich Benner/Jörg Ramseger, Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule (1985), in: Dietrich Benner, Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Weinheim/München 1995, S.205-236: 207, mit seinen Verweisen auf W. Fischer, Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung (1972), S.16-42; K.-H. Ingenkamp (Hg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung (1976); S. Schröter, Die ungerechte Aufsatzzensur (1976), D. Ulich/W. Mertens, Urteile über Schüler (1979)

Schulische Benotungspraxis							
	(Institution) Pädagogische Legitimation der Leistungsbewertung: Korrespondenz von Bewertung und Leistung			(Organisation) Administrative Legitimation der Leistungsbewertung: Einheitlichkeit der Bewertungsbedingungen			
	Sachanspruch (Lehr/Lernge- genstand)	Kontinuität (Lernsubjekt)		Bewertungskonstrukt Leistungsstand		Konstrukt natürlicher Begabungs- unterschiede	
<div>Voraussetzungen der Bewertung</div> <div>Methoden der Bewertung</div>	Verhältnis von Methodenvielfalt und meßtheore- tischen Kriterien	individuelle Erfahrungen (Lernbiographie)	entwicklungspsycho- logische Bedingungen		Einheitlichkeit - Lehrpläne - Unterrichtsstunden (45 Minuten) - Prüfungsbedingungen - Homogenität		Vergleichbarkeit - intuitive Normalver- teilung der Noten- werte
gemeinsame Bewertungs- praxis			Begabung/ Milieu Ontogenese/ Phylogenese				
Identifikation von Lehren und Lernen			(biologische und so- ziologische Wach- stumsbedingungen)				
Bewertungsvorrecht des Lehrers							
individuelle Ziele der Bewertung	Entfaltung und Differenzierung der individuellen Potentiale			Erwerb von Berechtigungen als Verfügung über Lebenschancen			
kollektive Ziele der Bewertung							
Gerechtigkeit			offene Zukunft in indiv. Verantwortung			verbleibende Unter- schiede im System gesellschaftlicher Ar- beitsteilung	
Notendurchschnitt							

Aber unabhängig von der mathematisch nach wie vor ungelösten Problematik „wertender Messung“: Schon der Vergleich mit den Leistungen anderer Schüler würde diesen Sach- und Biographiebezug und damit die Aussagekraft der Noten verzerren. Sie geht vollends verloren, wenn Durchschnittsnoten errechnet und als Gesamtleistung einer individuellen Person hypostasiert werden.⁵⁵⁰⁾ So entsteht das „Bewertungskonstrukt ,LEISTUNGSSTAND““, in dem „(n)icht zuvörderst die Beziehung der Note einer Schülerin oder eines Schülers zu ihrer/seiner darin auszudrückenden Leistung, sondern die Beziehung dieser Note zu den Noten anderer Schülerinnen/Schüler (innerhalb eines festgesetzten Vergleichsrahmens)“ zum Ausdruck kommt.⁵⁵¹⁾

⁵⁵⁰⁾ vgl. ebenda, S.379

⁵⁵¹⁾ vgl. ebenda, S.369; mithilfe des Bewertungskonstrukts Leistungsstand werden die Einzelnoten zu einer Gesamtnote zusammengefaßt. Die in den Einzelnoten zum Ausdruck kommenden Differenzierungen der Schülerleistungen werden so zur Fiktion einer „Gesamtperson“. (ebenda, S.379) Bei Marianne Krüger-Potratz heißt es dazu: „Differenz als Unterschied in Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen usw. übersetzt, mündet unter den institutionellen Bedingungen von Schule in Klassifikationen und Hierarchisierungen. Innere Differenzierung erlaubt zwar eine Zuordnung von Schülern zu mehreren Niveaus, Gruppen usw., aber jedes Mal wird die Person als ‚scheinbar ganze‘ unter das zur Differenzierung herangezogene Merkmal subsumiert und entsprechend etikettiert. Anders gesagt: Diese Art der Differenzierung ist stets darauf ausgerichtet, neue Einheiten herzustellen, und erzeugt so die Idee, daß Differenzen aufhebbar sein müssen bzw. daß der Umgang mit Differenz stets auf deren Aufhebung hinauslaufen müsse. Hinzu kommt, daß die Differenz in der Regel als

Als Zusatzhypothese, die das Problem individueller Leistungsunterschiede bei unterstellter Gleichsetzung von Lehren und Lernen lösen soll, dient das Konstrukt „natürlicher Begabungsunterschiede“. ⁵⁵²⁾ Die jenseits der Einheitlichkeit der Lernbedingungen und der Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zustandekommenden Leistungsunterschiede liegen in den trotz aller schulorganisatorischen Homogenisierungsbemühungen untilgbaren Begabungsunterschieden jedes einzelnen Individuums. Die Notengebung trägt also – scheinbar entgegen den schulorganisatorischen Homogenisierungsbemühungen – zur Individualisierung der Schüleraktivitäten bei: ⁵⁵³⁾ eine Individualisierung, die allerdings nur in einem relativen ‚besser‘ und ‚schlechter‘ besteht.

Diese als Begabungsunterschiede deklarierten Leistungsunterschiede sind aber ein Produkt des bewertungsförmigen Umgangs zwischen Lehrern und Schülern, in dem die Schüler sich den Bewertungen des Lehrers anpassen, – was Holzkamp als „Pygmalion-Effekt“ kennzeichnet: „die hier vom Lehrer abzuliefernden, um einen klassenspezifischen Mittelwert streuenden Notenverteilungen schüfen sich also quasi selbst (durch ihre Konsequenzen für das Lehrerverhalten) die entsprechenden Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen/Schülern.“ ⁵⁵⁴⁾

Die Entfaltung und Differenzierung der individuellen Potentiale – was als einzige pädagogische Legitimation für die Leistungsbewertung gelten könnte –, wird Holzkamp zufolge durch die organisierte Schulpraxis umgedeutet in eine Entfaltung und Differenzierung von Kursen. ⁵⁵⁵⁾ Das erinnert an Wilhelm von Humboldts Umdeutung von Individualisierung in privat-gesellschaftliche Differenzierungsformen von Schule in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirk-

Differenz zwischen Schülern gefaßt wird, obwohl bekannt ist, daß es unter den Bedingungen von Schule als Institution vornehmlich um die Differenz zwischen Schülern *und* ‚den‘ als selbstverständlich gesetzten Anforderungen von Schule geht und somit um die Differenz zwischen Schülern und dem in der Institution Schule repräsentierten Normalitätskonstrukt, das den Maßstab für die Differenz-Messung abgibt. *Differenz* als Ergebnis sozialer und in der Institution geronnener Normalitätskonstruktionen wird hier also weiterhin durch die *Schülerrolle* mühsam aber wirkungsvoll verdeckt ().“ (vgl. dies., Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz, in: ZfE., 2/99, S.149-165)

⁵⁵²⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.400, 402

⁵⁵³⁾ zur „absteigenden Individualisierung“ vgl. ebenda, S.357; vgl. auch S.380

⁵⁵⁴⁾ vgl. ebenda, S.458

⁵⁵⁵⁾ Holzkamp spricht von einer „Umdeutung der Individualisierung des Unterrichts in vorgegebene Kursdifferenzen durch Vorgaben der Schulverwaltung“ (ebenda, S.542).

samkeit des Staates zu bestimmen“⁵⁵⁶). Den Gedankenfehler, der darin besteht, eine Uniformierung und Gleichschaltung der Schüler dadurch zu vermeiden, daß eine größtmögliche Vielfalt von Schulen geschaffen wird, aus denen dann jede einzelne Schule aber wiederum in ihrem Sinne uniformierte und gleichgeschaltete ‚Individuen‘ entläßt, nimmt Humboldt in seinen Königsberger und Litauischen Schulplänen zurück, wo er für eine Einheitsschule plädiert, die im Sinne einer als Menschenbildung verstandenen Allgemeinbildung die Kinder vor den egoistischen Einzelinteressen gesellschaftlicher Gruppen schützen soll.⁵⁵⁷

4.2.3 Defensives Lernen als Zwangsverhältnis

Sowohl die psychologischen Lehr-/Lerntheorien als auch die schulisch organisierte Unterrichtspraxis nehmen Lernen aufgrund seiner Reduktion auf Lehren und der damit einhergehenden Entöfentlichung des Lernsubjekts unter anderem als Motivationsproblem wahr. Aufgrund einer naturwissenschaftlich geprägten Hypostasierung der Meßbarkeit und Wiederholbarkeit experimenteller Bedingungen und Daten – eine Hypostasierung, die sich in den verwaltungstechnischen und juristischen Vorgaben für korrekte Prüfungen widerspiegelt –, werden die ‚Lern‘-Umgebungen so gestaltet, daß sie der Versuchsperson nur eine, vorweg genau definierte Lernproblematik zur Verfügung stellen. Analog zu den von der Differenz zwischen der gattungsgeschichtlich präformierten Verhaltenskomplexität von Tieren und der individuell erzeugten Verhaltenskomplexität von Menschen abstrahierenden Tierexperimenten wird das jeweils mögliche Verhaltensrepertoire auf das größtmögliche Minimum beschränkt. Dabei wird die ‚Welt‘ wie im Labor auf „*Folgen isolierter Gegebenheitszufälle* (‚Umweltkontingenzen‘)“ reduziert.⁵⁵⁸

Die „unter ‚verhaltenstechnologischen‘ Vorzeichen geschaffenen ‚verarmten‘ Umwelten“ erzeugen nun aber in den Klassenzimmern genau das Motivationsproblem, das daraufhin dann wiederum selbst zum Gegenstand des lehr-/lernpsychologischen Forschungsinteresses werden kann. Denn ähnlich wie Labore stellen

⁵⁵⁶ in: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980, S.56-240

⁵⁵⁷ vgl. Wilhelm von Humboldt, Der Königsberger und der Litauische Schulplan (IX 1809), in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd.IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg.v. Andreas Flitner/Klaus Giel, Darmstadt 3/1982, S.168-195

⁵⁵⁸ vgl. Holzkamp 1995, S.111

nach Holzkamp auch Klassenzimmer solche „verarmten‘ Umgebungen“ dar.⁵⁵⁹⁾ Die Ausklammerung der „zentrale(n) Lerndimension des Weltzugangs“ in den zeitlich sequenzierten und räumlich separierten Unterrichtsprozessen verhindert genau die Lernmotivation, die der Lehrer dann künstlich und planvoll erzeugen muß.

Diese organisatorisch erst zu erzeugende, weil individuell nicht vorhandene Lern-,Motivation‘ unterscheidet sich aber spezifisch von der grundsätzlichen, anthropologisch angelegten subjektiven Lernbereitschaft jedes Menschen. Die künstliche Lernumgebung des Klassenzimmers und die mit dem Lehrplan abgestimmte Unterrichtsplanung haben wie im lehr-/lernpsychologischen Experiment schon bestimmte Lernproblematiken festgelegt. Das Lernsubjekt ist also nicht mehr frei, sich seiner eigenen, selbst aufgedeckten Lernproblematik zuzuwenden. Und auch der Lernerfolg wiederum ist nicht etwa individuell definiert, im Sinne von: „Ich habe jetzt genug gelernt und wende mich nun anderen Dingen zu!“, sondern ist ebenfalls methodisch formalisiert und inhaltlich quantifiziert und wird durch Prüfungen abgefragt.

Wenn aber weder die Lernproblematik noch der Lernerfolg in der Definitionsmacht des Lern-,Subjekts‘ liegen, sondern schulorganisatorisch vorweggenommen sind, – wenn also dadurch die „Weltverfügung/Lebensqualität“ des Lernsubjekts beeinträchtigt wird, die nach Holzkamp die einzig wirkliche Motivationsquelle jedes Lernsubjekts darstellt, „sehe ich mich begründeterweise *gezwungen* zu lernen, obwohl die Möglichkeit *der motivationalen* Begründung der Lernhandlung (mit der Alternative des Nichtlernens) für mich nicht besteht.“⁵⁶⁰⁾ Auch hier hat der Lehrer in seiner Person wieder den Konflikt auszutragen, einerseits die Schüler ‚motivieren‘ zu müssen, während andererseits die Aufforderung dazu im Sinne des „Sei-spontan-Paradoxes“ einer Verhinderung von Motivation gleichkommt.⁵⁶¹⁾

Dieses erzwungene Lernen, das, anstatt die Weltverfügung zu erweitern, nur weitere Beeinträchtigungen der Weltverfügung vermeiden will, nennt Holzkamp „defensives Lernen“. ⁵⁶²⁾ Schulisches Lernen findet also – entsprechend seiner antinomischen Struktur – in einem „Spannungsfeld zwischen echter Motivation und

⁵⁵⁹⁾ vgl. ebenda, S.64

⁵⁶⁰⁾ vgl. ebenda, S.191

⁵⁶¹⁾ vgl. ebenda, S.420, 448. 518

⁵⁶²⁾ vgl. ebenda, S.180, 191 u.ö.

(verinnerlicht motivationsförmigem) Zwang“ statt, ⁵⁶³⁾ und die erwähnte Kontamination von Lehren und Lernen führt dazu, daß auch im Alltagsverständnis Lernen mit unterrichtlich zu organisierendem Zwang gleichgesetzt wird.

4.3 Der Standpunkt des Subjekts und sein Verfügungsinteresse

- 4.3.1 Intentionales Lernen als diskursives Projekt
- 4.3.1.1 Primat der subjektiven Erwachsenenperspektive
- 4.3.1.2 Repräsentative und exemplarische Aspekte der Korrelatstruktur von Beispielen
- 4.3.2 Realitätsbezug: Korrelatverhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand
- 4.3.2.1 Modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen und körperliche Situiertheit
- 4.3.2.2 Ausgliederung von Lernproblematiken
- 4.3.2.3 Dimensionierung von Lernprozessen und Lerngegenständen nach Flachheit und Tiefe
- 4.3.2.4 Suspension des Zielbezugs
- 4.3.3 Mitlernen als notwendige Ausgangsbedingung intendierten Lernens
- 4.3.4 Zum Verhältnis von Fähigkeiten und Stoffen (Lerngegenständen) im Schulunterricht

Dem „Dritte-Person-Standpunkt“ der Lehr-/Lernpsychologie, der das eigentliche Lernsubjekt hinter den experimentell planbaren und beobachtbaren Wechselwirkungen von Umweltkontingenzen und Verhaltensreaktionen verschwinden läßt, setzt Holzkamp nun seine subjektwissenschaftliche Konzeptualisierung des Lernens entgegen, die vom „(verallgemeinerten) Subjektstandpunkt der Betroffenen“ ausgeht. ⁵⁶⁴⁾ Als Subjektstandpunkt identifiziert Holzkamp das Verfügungsinteresse, das „subjektiv“ ist „im Sinn eines *subjekthaft-aktiven Weltbezugs* bzw. Weltzugriffs als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“. ⁵⁶⁵⁾

Menschen lernen nach Holzkamp im Unterschied zu Tieren nur, wenn sie dafür *Gründe* haben. Selbst „Konditionierungseffekte“ im Laborzusammenhang treten nur dann auf, wenn das menschliche „Versuchsobjekt sich der Tatsache und der Art der Verstärkung *bewußt* ist, wenn es also dessen ‚gewahr‘ ... wird“. ⁵⁶⁶⁾ Auch im Laborzusammenhang versuchen die Versuchsobjekte also, dem Geschehen einen Sinn zu unterlegen, und natürlicherweise sehen sie diesen ‚Sinn‘ zuallererst in den verborgenen Absichten des Experimentators. Glauben sie, diesen ‚Sinn‘ verstanden zu haben, so werden sie – je nach den Bedingungen, unter denen sie am

⁵⁶³⁾ vgl. ebenda, S.190; vgl. auch S.215

⁵⁶⁴⁾ vgl. ebenda, S.14

⁵⁶⁵⁾ vgl. ebenda, S.23

⁵⁶⁶⁾ vgl. ebenda, S.44; vgl. auch 48f.)

Experiment teilnehmen und die sie, trotz ihres experimentellen Status als bloße Versuchsobjekte, nach ihrer eigenen Einsicht *beurteilen* ⁵⁶⁷⁾ – gute Gründe haben, sich entsprechend zu verhalten.

Welche Gründe Menschen aber auch immer haben mögen, um auf bestimmte Umweltbedingungen so oder anders zu ‚reagieren‘, – diese ‚Gründe‘ sind stets spezifisch *subjektiv*: Es sind vor allem je *meine* Gründe, da es ja um die Erweiterung der Verfügung über die *eigenen* Lebensbedingungen geht. ⁵⁶⁸⁾ Nicht der argumentativ einholbare intersubjektive Konsens einer Kommunikationsgemeinschaft steht hier also im Vordergrund, sondern zuallererst die subjektive Bedürftigkeit! ⁵⁶⁹⁾ – Hier lassen sich nun zwei grundlegende Momente des Holzkampschen Konzepts aufzeigen, die sich problemlos mit dem Husserlschen Konzept der Selbsthabe verbinden lassen.

Zunächst geht es um das Bewußtseinsmoment als solches, als schlechthinniges *Gewahrsein*. Das menschliche Bewußtsein muß alle seine Lebensäußerungen aufmerksam zur Kenntnis nehmen und miteinander verbinden können, so daß ihnen stets eine Identität zugrundeliegt. Dieses von Kant als Apperzeptionsleistung beschriebene „Ich denke“ ⁵⁷⁰⁾ bezeichnet Husserl als „cogito“. Dieses cogito bzw. „Ich denke“ – gewissermaßen ‚eine Stufe tiefer‘ angelegt als ursprünglichste Bewußtseinsleistung – ist wiederum von seiner Funktion her nichts anderes als das Holzkampsche Postulat, daß alles menschliche Handeln, also auch das Lernen, in der subjektiven Perspektive, im subjektiven *Denken* begründet sein muß. Das menschliche Handeln hat also *im Weltzusammenhang* – als die Welt verändernde Kausalität – nur dann einen *Sinn*, wenn ihm *ein subjektives Bewußtsein davon* zugrundeliegt!

Holzkamp beschreibt diesen apperzeptiven Prozeß als ‚inneres Sprechen‘, das der ‚Beachtenslenkung‘, also der Orientierung der Aufmerksamkeit im Lernpro-

⁵⁶⁷⁾ Ob sie die Versuchsbedingungen tatsächlich autonom beurteilen oder sich stattdessen ganz den suggerierten Vorgaben des Experimentators ausliefern – so daß sie z.B. sogar entgegen ihren moralischen Überzeugungen handeln –, ist hier nur nebensächlich. Denn auch für das völlige sich Ausliefern eines menschlichen Versuchsobjekts an die Versuchsbedingungen wird es aus *subjektiver* Perspektive gute Gründe haben!

⁵⁶⁸⁾ vgl. ebenda, S.26, S.35ff. u.ö.

⁵⁶⁹⁾ vgl. ebenda, S.26

⁵⁷⁰⁾ Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Bd.II: Kritik der reinen Vernunft, Darmstadt 1983, S.136, §16

zeß dient.⁵⁷¹⁾ Es äußert sich als fortwährendes Kommentieren und Befragen des erlebten Lernprozesses: der „wesentliche Aspekt der sprachlich qualifizierten Beobachtungskonzentration wird von uns als Herstellung von ‚*Wahrnehmungspräsenz*‘ bezeichnet“. ⁵⁷²⁾ – An anderer Stelle spricht Holzkamp sogar von der „unablässige(n) mentale(n) Präsenz“⁵⁷³⁾; nichts anderes aber meint der Husserlsche Bewußtseinsstrom!

Damit sind wir schon beim zweiten Moment: Begründet ist menschliches Handeln nach Holzkamp deshalb nur, wenn es sich um je *meine*, aus *meinem* Verfügungsinteresse hervorgehende Gründe handelt. Das Ziel alles menschlichen Handelns einschließlich Lernen ist also je *mein* Verfügungsinteresse über einen spezifischen, von mir ausgegliederten Weltzusammenhang, – was nichts anderes darstellt als das Husserlsche Bewußtseinsbedürfnis nach *Selbsthabe*: das *Bewußtsein* hat seine *Welt* nur, wenn es die Welt *selbst hat*! Es gibt keine anderen ‚Gründe‘, zu handeln bzw. zu lernen.

Was sich wie eine Tautologie anhört, klärt das Verhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität: *Subjektivität ist fundierend*, und erst auf dieser subjektiven Basis kann es eine Wechselwirkung von Subjektivität und Intersubjektivität geben.

4.3.1 Intentionales Lernen als diskursives Projekt

Lernen ist also nur dann Lernen, wenn es *intendiert* ist, – und zwar von einem *Lernsubjekt* intendiert ist. Auch dies hört sich banal, fast schon tautologisch an. Niemand anderes als ein Subjekt kann intendieren! Dennoch ist dieses Lernsubjekt entscheidend, um das durch schulische Organisation bewirkte defensive Lernen vom expansiven Lernen unterscheiden zu können.

Auch im defensiven Lernen hat das Lernsubjekt gute Gründe für sein Handeln, – nur daß es hier um die Vermeidung von Nachteilen hinsichtlich seiner bestehenden Verfügungsmöglichkeiten über die Welt geht. Es geht hierbei nicht um eine Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten. Das ‚Lern‘-Subjekt ist vielmehr so sehr auf die Verteidigung seiner von Sanktionen bedrohten Möglichkeiten

⁵⁷¹⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.258, vgl. hierzu Tomasellos ‚gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung‘ (Kapitel 5.5)

⁵⁷²⁾ vgl. ebenda, S.260

⁵⁷³⁾ ebenda, S.482

konzentriert, daß es die ‚Ziele‘ der Lehrautorität als solche nicht etwa in Frage stellt – dann verhielte es sich wie ein wirkliches *Lern*-Subjekt, das seine Verfügungsmöglichkeiten zu *erweitern* versucht –, sondern sich diesen Zielen sogar anpaßt und unterwirft, um so den seine Verfügungsmöglichkeiten einschränkenden Sanktionen zu entgehen. Das wahre Lernsubjekt ist hier also die in der Gestalt des Lehrers sich personifizierende Lehrplanautorität der schulischen Organisation. ⁵⁷⁴⁾

Im expansiven Lernen ist dagegen das Lernsubjekt eben vor allem an der Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten interessiert. Der Unterschied des begründungsanalytischen Vorgehens zum Verfahren psychologischer Lerntheorien hinsichtlich der Beschreibung menschlichen Verhaltens besteht nach Holzkamp ganz einfach darin, daß im begründungsanalytischen Verfahren immer nach „Begründungsmustern“ gesucht wird. Und die ‚vernünftigen‘ Wenn-Dann-Beziehungen von Begründungsmustern sind anders als ‚empirische‘ Wenn-Dann-Beziehungen zwischen Umweltbedingungen und Verhaltensweisen, die als solche jederzeit *negierbar*, also falsifizierbar sein müssen, grundsätzlich nicht *negierbar*!

Vernünftige Wenn-Dann-Beziehungen sind nicht einmal aus der Argumentationsperspektive einer Vernunft als Konsens beanspruchenden Kommunikationsgemeinschaft *negierbar*! ⁵⁷⁵⁾ Wenn jemand seine Gründe nennt, warum er sich unter bestimmten Umständen so und nicht anders verhalten hat, so sind diese Gründe zumindest zum entsprechenden Zeitpunkt in der subjektiven Perspektive des Handelnden vernünftig gewesen, – auch wenn sie sich jetzt im Nachhinein im gemeinsamen Gespräch als ‚unvernünftig‘ erweisen sollten. Nichts rechtfertigt es, ihm im Nachhinein zu unterstellen, er habe z.B. lediglich ‚instinktiv‘ reagiert, oder ihm andere ‚unvernünftige‘ Motive unterzuschieben bzw. sie ihm ‚einzureden‘, als würde man ihn von außen, eben aus der Dritte-Person-Perspektive, besser verstehen als er sich selbst.

Deshalb ist nach Holzkamp das begründungsanalytische Verfahren ganz und gar nicht normativ. Auch wenn die „Ebene der ‚subjektiven Handlungsgründe‘ kategorial als Diskursform bestimmt ist“, sind damit keine „außengesetzt-,*normative(n)*“ Forderungen, daß der Mensch in so oder so vorentschiedener Weise ‚begründet‘ oder ‚vernünftig‘ handeln *soll*, verbunden.“ ⁵⁷⁶⁾ – Holzkamp versteht also

⁵⁷⁴⁾ vgl. ebenda, S.441, 444

⁵⁷⁵⁾ vgl. ebenda, S.35f.

⁵⁷⁶⁾ vgl. ebenda, S.26

unter ‚Diskurs‘ etwas völlig anderes als Habermas. Der Diskurs beginnt nicht mit der intersubjektiven Klärung von Regeln, sondern er beginnt mit der individuellen Beanspruchung des Rechts, entsprechend subjektiver Bedürfnisse über die Welt zu verfügen. Diese Bedürfnisse artikuliert das Handlungs- und Lernsubjekt aber allererst selbst, um sie entsprechend den Möglichkeiten seines Weltzugriffs zu Prämissen seines Handelns zu machen.

Trotz dieser beeindruckenden wissenschaftlichen Rehabilitierung des Subjektstandpunkts läßt sich nicht leugnen, daß Holzkamps begründungsanalytischer Ansatz als ein durch das Verfügungsinteresse charakterisiertes Defizitmodell des Lernens bezeichnet werden muß: das Lernsubjekt hat nur dann gute Gründe zu lernen, *wenn es sich in seinen bisherigen Verfügungsmöglichkeiten über die Welt als eingeschränkt erfährt*, so daß es nun Interesse daran haben muß, seine Verfügungsmöglichkeiten durch Lernen zu erweitern. Lernen kommt also nur aufgrund einer Defiziterfahrung zustande! Dies liegt an der Ausschließlichkeit der Definition des Lerninteresses als Erweiterung von Verfügungsmöglichkeiten. Die Ausschließlichkeit dieses Verfügungsinteresses, das keine anderen subjektiven Interessen kennt, als über die Welt zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung zu verfügen, reduziert die von Holzkamp beanspruchte ‚Vernunft‘, die allem menschlichen Handeln zugrundeliegen soll, auf eine instrumentelle Zweck-Mittel-Rationalität: „Das intentionale Lernen, wie wir es bisher ... diskutierten, impliziert im Begründungsdiskurs stets in irgendeiner Weise geplantes Vorgehen mit strategischen und taktischen Vorkehrungen und entsprechend organisierter Lernregulation.“⁵⁷⁷⁾

Die Reduktion von Lernen auf Zweck-/Mittelzusammenhänge wird noch deutlicher, wenn Holzkamp nicht-intentionales Lernen, das er als „inzidentelles Lernen“ bezeichnet, „d.h. ohne speziellen Vorsatz zu lernen“⁵⁷⁸⁾, nur als „Nebeneffekt beliebiger Handlungsvollzüge“ bezeichnet,⁵⁷⁹⁾ und es damit aus seiner Definition intentionalen Lernens ausschließt: „In dem Maße“, schreibt Holzkamp, wie eine strategische und taktische, d.h. Zwecke und Mittel verbindende „Ausrichtung des Lernhandelns bei mir zurücktritt, nivelliert sich mein verselbständigt intentionales Lernen (definitionsgemäß) mehr oder weniger zu bloß inzidentellem Ler-

⁵⁷⁷⁾ ebenda, S.167

⁵⁷⁸⁾ ebenda, S.75

⁵⁷⁹⁾ vgl. ebenda, S.159

nen.“⁵⁸⁰⁾

Damit ist Lernen nicht mehr integrales Moment des menschlichen Handelns, wie wir es z.B. hinsichtlich unseres an Husserl orientierten Bewußtseinskonzepts als integrales Moment der Weltkonstitution verstehen. Vielmehr gliedert Holzkamp Lernen als besonderen Handlungsvollzug aus den alltäglichen Handlungsvollzügen aus, – hierin paradoxerweise selbst den in dieser Hinsicht von ihm kritisierten schulischen Lernbegriff nachvollziehend. Holzkamp unterscheidet nun „Lernhandlungen“ von dazugehörigen „Bezugshandlungen“⁵⁸¹⁾ und hält ausdrücklich fest: „Sofern im Zuge menschlicher Handlungen, also auch solchen zur Überwindung von Handlungsproblematiken, nur ‚mitgelernt‘ wird, ist ersichtlich eine Unterscheidung von Bezugs- und Lernhandlungen und die Identifizierung besonderer Lernproblematiken noch nicht möglich.“⁵⁸²⁾

Mit dieser Gleichsetzung von Intentionalität mit bewußter Planung aber entfernt sich der begründungsanalytische Ansatz von Holzkamp wieder von Husserls Bewußtseinsbedürfnis nach Selbsthabe; denn diese Selbsthabe ist jenseits einer Zweck-Mittel-Rationalität angesiedelt, in der reinen Hingabe an den Gegenstand, der noch keinem besonderen Verwertungszusammenhang zugeordnet worden ist.⁵⁸³⁾ Dies ist auch der Grund, warum es nach Holzkamp nicht so etwas wie „intrinsische Motivation“ geben kann,⁵⁸⁴⁾ und warum es nach Holzkamp unmöglich ist, jemanden von außen zu motivieren.⁵⁸⁵⁾ Intrinsisch motiviert zu sein hieße ja, daß es keinen Grund – im Sinne eines Zweck-/Mittelzusammenhangs – gäbe, zu lernen. Und jemanden in einem bestimmten Sinne extrinsisch motivieren zu können hies-

⁵⁸⁰⁾ vgl. ebenda, S.167

⁵⁸¹⁾ vgl. ebenda, S.183

⁵⁸²⁾ ebenda, S.186

⁵⁸³⁾ Nicht nur von Husserl entfernt sich diese Zweck-Mittel-Ausrichtung des Lernens, sondern auch von einer genuin *pädagogischen* Bestimmung des Lernbegriffs: Günther Buck setzt in seinem Buch über „Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion“ (Darmstadt 1989) Lernen mit alltäglicher Erfahrung gleich, so daß Lernen ohne Erfahrung so wenig Lernen ist wie Erfahrung ohne Lernen Erfahrung. Denn eine Erfahrung gemacht zu haben, im emphatischen Sinne, bedeutet immer zugleich, etwas gelernt zu haben. Pädagogik als *Epagogik* im Buckschen Sinne ist nur aufgrund der Gleichzeitigkeit der Erfahrungshaltigkeit von Lernen und der Belehrbarkeit durch Erfahrung möglich!

⁵⁸⁴⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.71f., 190, 191ff., 420f., 423, 447f.

⁵⁸⁵⁾ vgl. ebenda, S.423

se – da es keine gemeinsamen Lernproblematiken geben kann ⁵⁸⁶⁾ –, ihn für einen Gegenstand zu interessieren, obwohl für ihn gar kein Verfügungsinteresse besteht. (vgl. Kapitel 4.3.2.2)

Der Gleichsetzung des Interesses mit dem Verfügungsinteresse wollen wir Husserls Bestimmung des ‚Interesses‘ „am Wahrnehmungsgegenstand als seiendem“ entgegensetzen, den er auch als *aktuellen Glauben*, nämlich an das Gegebensein dieses Gegenstandes kennzeichnet. ⁵⁸⁷⁾ Dieses auch dem Verfügungsinteresse noch zugrundeliegende Interesse eröffnet eine „feste() Richtung auf den Gegenstand“, eine „Kontinuität der Erfahrung“, in der „eine Intention (liegt), die über das Gegebene und seinen momentanen Gegebenheitsmodus hinaus tendiert auf ein fortgehendes plus ultra.“ ⁵⁸⁸⁾ – Im Unterschied zur Endlichkeit eines aktuellen Verfügungsinteresses endet das ihm zugrundeliegende Interesse am „Wahrnehmungsgegenstand als seiendem“ niemals bzw. erst mit dem Tod.

⁵⁸⁶⁾ vgl. ebenda, S.510

⁵⁸⁷⁾ vgl. Edmund Husserl, *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, revidiert und herausgegeben von Ludwig Landgrebe, Hamburg 7/1999 (künftig als EU), S.86-93: 87 – Insgesamt unterscheidet Husserl einen engeren, thematisch gebundenen und einen weiteren Begriff des Interesses: „Unter solchen (Akten des Interesses – DZ) sind dann nicht nur diejenigen verstanden, in denen ich einem Gegenstande thematisch, etwa wahrnehmend und dann eingehend betrachtend zugewendet bin, sondern überhaupt jeder Akt, der sei es vorübergehenden oder dauernden Ichzuwendung, des Dabeiseins (inter-esse) des Ich.“ (S.92-93).

Humboldt wiederum unterscheidet zwischen ‚Interesse‘ und ‚Liebe‘ und hält fest: „Denn alles, was in sich selbst reizend ist, erweckt Achtung und Liebe, was nur als Mittel Nutzen verspricht, bloss Interesse; und nun wird der Mensch durch Achtung und Liebe ebenso sehr geädelt, als er durch Interesse in Gefahr ist, entehrt zu werden.“ (Humboldt 3/1982, S.78) – Man beachte, daß Humboldt nicht das Interesse als solches in Frage stellt, sondern nur von einer „Gefahr“, die das bloße Verfügungsinteresse mit sich bringt, spricht. Damit haben wir bei Humboldt eine ähnlich einseitige Fundierung des Verfügungsinteresses im gewissermaßen ‚primordialen‘, sich innerhalb der Grenzen der Tätigkeit bescheidenden, noch nicht auf Zwecke hin mediatisierten Handlungsinteresse des Bildungssubjekts vorliegen wie bei Husserl im Verhältnis zwischen Subjektivität und Intersubjektivität.

⁵⁸⁸⁾ vgl. EU, S.92-93

4.3.1.1 Primat der subjektiven Erwachsenenperspektive

Trotz Holzkamps theoretisch postuliertem Ansatz des *verallgemeinerten* Subjektstandpunkts orientiert er sich letztlich doch an der spezifischen Perspektive des Erwachsenen. Die Perspektive der Kinder wird explizit *nicht* thematisiert! ⁵⁸⁹⁾ Da Holzkamp intentionales Lernen als Handlung eines strategisch planenden Lernsubjekts faßt und dieses Lernsubjekt seinen Status als *Lern*-Subjekt sofort verliert, wenn es nicht alle Momente dieses Prozesses in der eigenen Hand behält, ist das Lernen von Kindern aufgrund der „notwendige(n) Verflochtenheit kindlicher Lernfortschritte mit Unterstützungsaktivitäten Erwachsener“ für ein begründungsanalytisches Konzept intentionalen Lernens völlig ungeeignet. ⁵⁹⁰⁾

Man beachte hierbei die subtilen Ähnlichkeiten und Differenzen zu Rousseaus Konzept vom „starken Kind“ in seinem *Emile*. ⁵⁹¹⁾ Holzkamp beschreibt ganz wie Rousseau den „Entwicklungsweg“ des Kindes „schon konzeptionell als Weg von der Dominanz der interpersonalen Unterstützung zu immer größerer Selbständigkeit des Heranwachsenden“, – allerdings „zum Erwachsenen hin“, wie Holzkamp schreibt; ⁵⁹²⁾ und genau hier liegt die Differenz zu Rousseau: die wirkliche Selbständigkeit – als Ziel der kindlichen Entwicklung – verortet Holzkamp beim Erwachsenen! Bei Rousseau hingegen hat das Kind sein eigenes, von der Erwachsenenwelt prinzipiell zu unterscheidendes Entwicklungsziel: die Kindheit ist nicht auf die Erwachsenenwelt hin orientiert, sondern auf die in der Kindheit selbst liegende mögliche Bedürfnislosigkeit, ⁵⁹³⁾ als völlige Unabhängigkeit von den Erwach

⁵⁸⁹⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.179f., 197, 218, 232ff., 237f., 509

⁵⁹⁰⁾ vgl. ebenda, S.180

⁵⁹¹⁾ vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau, Stuttgart 1963

⁵⁹²⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.180, vgl. auch S.445

⁵⁹³⁾ Deshalb bestimmt Rousseau auch die Aporien der Erziehung anders als Hans Jürgen Gößling (ders., *Subjektwerden: Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*, Weinheim 1993, S.110-129). Die aporetische Verhältnisbestimmung von Selbst- und Fremdbestimmung spiegelt sich zwar auch in der Rousseauschen Mensch-/Bürgerproblematik wider, aber nicht als Auseinanderfallen von „Logizität und Faktizität pädagogischen Handelns“, wie bei Gößling (vgl. ebenda, S.113). Dieses Auseinanderfallen ist bei Rousseau ausschließlich gesellschaftlich bedingt. Gerade das erzieherische Handeln muß sich aber möglichst eng an den Naturprozeß halten, dessen Ziel nach Rousseau in der Selbsterhaltung besteht, die sich wieder

senen.

Kindheit und Erwachsenenalter werden von Rousseau hinsichtlich dieser möglichen ‚Stärke‘ so weit auseinandergehalten, daß die Erwachsenen im Vergleich zur Bedürfnislosigkeit des starken Kindes sogar als schwach erscheinen. Ab der Pubertät wird der Erwachsene nie mehr so stark sein, wie er es als Kind in der kurzen Phase der Vorpubertät, auf die nach Rousseau die ganze kindliche Entwicklung hin kulminiert, mal gewesen ist.

Das Rousseausche Entwicklungskonzept unterscheidet sich deshalb auch hinsichtlich des Aspekts der ‚Bedürftigkeit‘ als Lernanlaß. Zwar scheint es hier zunächst auch wieder Ähnlichkeiten zu Holzkamps Konzept zu geben, wo Situationen und Zustände der „Bedrohtheit und Bedürftigkeit“ Lernen grundsätzlich nicht fördern, sondern behindern.⁵⁹⁴⁾ Auch Rousseau kennzeichnet die schon erwähnte Vorpubertät als Phase des eigentlichen Lernens, da hier Rousseau zufolge die Fähigkeiten des Kindes seine Bedürfnisse weit übersteigen und es deshalb überschüssige Kräfte zur Verfügung hat, zu lernen. Dennoch liegt hier die Betonung eben gerade auf der ‚Stärke‘ des Kindes: weil es *stark* ist, kann es lernen. Das Kind lernt Rousseau zufolge sozusagen *jenseits seines aktuellen Verfügungsinteresses*, da ja aufgrund fehlender Bedürftigkeit auch kein „Verfügungsmangel“⁵⁹⁵⁾ auftreten kann, das – nicht durch die schulische Zwangsorganisation verursacht, sondern im Verwirklichen eigener Handlungsziele auftretend – nun wiederum nach Holzkamp die einzige *echte* Motivationsquelle für expansives Lernen darstellt: wie schon erwähnt ein Defizitmodell des Lernens, das wir bei Rousseau so nicht vorfinden.

Nachdem Holzkamp also die Kinder aus der Perspektive des verallgemeinerten Subjektstandpunkts ausgeschlossen hat, orientiert er sein begründungsanalytisches Verfahren auch nicht etwa an den elementaren Grundbedürfnissen des Erwachsenen, sondern gleich ganz am entgegengesetzten Ende höchster Kulturleistungen. Holzkamp will „*Lernhandlungen mit Bezug auf einen möglichst entwickelten gesellschaftlichen Lerngegenstand*“ untersuchen, weil er meint, nur so dem

um in der im Verlauf der kindlichen Entwicklung sich langsam einstellenden Balance von Kräften und Bedürfnissen verwirklicht. Selbsterhaltung bzw. Selbstbestimmung ist also das alle Erziehungsmaßnahmen (Lehrmeister) bestimmende gemeinsame Ziel, von dem Rousseau sagt: „Es ist die Natur selbst.“ (Rousseau 1963, S.110)

⁵⁹⁴⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.191

⁵⁹⁵⁾ vgl. ebenda, S.217

vollen Bedeutungsumfang des Lernbegriffs gerecht werden zu können.⁵⁹⁶⁾ Nur „das höchste Entwicklungsniveau gesellschaftlicher Symbolwelten in ihren komplexen und vielschichtigen Verweisungen auf primäre sachlich-soziale Bedeutungen“⁵⁹⁷⁾ – das von Holzkamp gewählte Beispiel besteht in den Schönbergischen Orchestervariationen – verhilft Holzkamp zufolge zu „grundlegenden Bestimmungen des lernenden Weltzugangs“.⁵⁹⁸⁾

Die Nachteile, die sich aus dieser Orientierung an höchsten Kulturleistungen ergeben, sind vor allem zweierlei:

Erstens verhindert diese Orientierung eine angemessene Würdigung des „Bewegungslernens“⁵⁹⁹⁾ und damit generell der leiblichen Funktionen als Kinästhesen! Die „perzeptiv-operative(n) Bestandteile menschlicher Handlungen“ werden hinsichtlich des inhaltlichen Aspekts der Handlungen als „weitgehend unspezifisch, *sekundär*“ bewertet.⁶⁰⁰⁾ Leibliche Funktionen werden letztlich nicht als grundlegende, sondern nur als unverzichtbare, aber die mentalen Aspekte *beschränkende* Momente des Lernens beschrieben.⁶⁰¹⁾

Zweitens fördert diese Orientierung – entgegen Holzkamps eigener Absicht – eine Überbewertung des sprachlichen Aspekts von Lernen. Obwohl Holzkamp ausdrücklich die Innersprachlichkeit von Gallikers Lernkonzept kritisiert,⁶⁰²⁾ teilt er seine Vorstellung „sprachlicher Wirklichkeit“, in der wir uns „immer schon im Brennpunkt semantischer Strukturen (befinden), die gesellschaftlich konstituiert sind und als solche nicht subjektiv, sondern intersubjektiv vermittelt werden.“⁶⁰³⁾

Wir werden auf diese Probleme später noch genauer eingehen. (vgl. Kapitel 4.3.2.1)

⁵⁹⁶⁾ vgl. ebenda, S.181

⁵⁹⁷⁾ vgl. ebenda, S.196f.

⁵⁹⁸⁾ vgl. ebenda, S.197

⁵⁹⁹⁾ vgl. ebenda, S.148, 158, 164f., 252, 256, 262, 269f., 274, 276, 280-287, 286, Kapitel 3.4, 319

⁶⁰⁰⁾ vgl. ebenda, S.188

⁶⁰¹⁾ vgl. ebenda, S.253-258, 254u., 256, 257, 280-287, 287-294, 297f., 311, 319f., 322, 325, 430, 508

⁶⁰²⁾ vgl. ebenda, S.328f.

⁶⁰³⁾ vgl. ebenda, S.327

Da Kulturleistungen generell – und erst recht die höchsten – immer in intersubjektiven Vermittlungszusammenhängen stehen, ist natürlich die Sprachlichkeit ein notwendiges Moment der auf sie gerichteten Lernprozesse. Wir bewegen uns hier allerdings schwerpunktmäßig im Bereich der Bildung. (vgl. Kapitel 2.1.2.1) Damit verbunden können die außersprachlichen, „averalen“ Momente nur in einem defizienten, die Sprachlichkeit behindernden Modus auftreten. Alle diese Probleme des Holzkampschen Problemzugriffs ergeben sich aus der einfachen Tatsache, daß er seinen Untersuchungen keinen wirklich *verallgemeinerten* Subjektstandpunkt zugrundelegt, sondern nur die kulturell entwickelte Perspektive des Erwachsenen.

4.3.1.2 Repräsentative und exemplarische Aspekte der Korrelatstruktur von Beispielen

Dem diskursanalytischen Ansatz beim verallgemeinerten Subjektstandpunkt entspricht Holzkamps Methode, mit Beispielen zu arbeiten. Hierbei haben die ‚Beispiele‘ eine ähnliche Funktion wie Husserls ‚Phänomene‘. Sie bilden die Untersuchungsmaterie, aus deren Struktur der verallgemeinerte Subjektstandpunkt als Verfügungsinteresse systematisch entfaltet werden kann, wobei das jeweilige Subjekt selbst – als „Mitforscher“ (z.B. der Leser des Holzkamp-Buches) ⁶⁰⁴ – entscheiden muß, ob diese Beispiele dem jeweiligen Verfügungsinteresse genügen. Die Struktur des Subjektstandpunktes besteht bei Beispielen wie bei Phänomenen im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt.

Doch während insbesondere sinnliche Phänomene universell die immer gleichen Wahrnehmungsprozesse auslösen, so daß Husserl sogar von einem primordialen Bewußtsein und von Monaden sprechen kann, müssen Holzkamps Beispiele in einem spezifischen Sinne *typisch* sein, um als Beispiele zu wirken. Insofern also die Beispiele typische „Lernproblematiken“ ⁶⁰⁵ beinhalten, entfalten sie repräsentative und exemplarische Aspekte, die sie in besonderer Weise zur Vermittlung von nicht verallgemeinerbaren, dennoch für einen verallgemeinerten Subjektstandpunkt verbindlichen Einsichten und Erkenntnissen befähigen.

Holzkamp verwendet Beispiele auf zwei Ebenen: der Darstellung seines Lern-

⁶⁰⁴ vgl. ebenda, S.440

⁶⁰⁵ zur Typisierung von Lernproblematiken vgl. ebenda, S.284f., 292f.

begriffs und der Erforschung alltäglicher Lernerfahrungen von Schulkindern. Auf der Darstellungsebene verwendet Holzkamp wie erwähnt – da er die Erwachsenenperspektive zum ‚verallgemeinerten‘ Subjektstandpunkt macht – die Schönbergischen Orchestervariationen als exemplarisches Beispiel für seine diskursanalytische Klärung des Lernbegriffs.⁶⁰⁶⁾

Ganz ähnlich hält Holzkamp für die Forschungsebene fest, daß er die Lernerfahrungen von Schulkindern vom „Standpunkt einer Person“ aus beschreiben will, „die außerhalb der Schule im Leben steht, d.h. ihre Schulzeit beendet hat und von da aus ihre schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen überschauen kann“;⁶⁰⁷⁾ – also auch hier bevorzugt Holzkamp wiederum die Erwachsenenperspektive. Die Schüler sind nun dazu aufgefordert, die geschilderten Lernerfahrungen mit ihren eigenen Erfahrungen zu vergleichen, zu kommentieren und sich eventuell darüber ‚belehren‘ bzw. aufklären zu lassen, inwiefern sie sich durch die Schule über ihr eigenen Erfahrungen möglicherweise haben täuschen lassen.⁶⁰⁸⁾

Die Beispiele beinhalten – entsprechend dem Korrelatverhältnis von Mensch und Welt – ein Subjekt- und ein Gegenstandsmoment, auf das wir gleich noch näher eingehen wollen. Zunächst muß hier aber noch festgehalten werden, daß Holzkamp zwei grundsätzlich verschiedene Arten von Beispielen verwendet: wir wollen diese beiden Arten hier als ‚Fälle‘ und als ‚mäeutische Beispiele‘ bezeichnen.

Hinsichtlich seiner Erörterungen des Dritte-Person-Standpunktes der Lehr-/

⁶⁰⁶⁾ vgl. ebenda, S.194-205

⁶⁰⁷⁾ vgl. ebenda, S.492

⁶⁰⁸⁾ zur subversiven Wirkung von Holzkamps begründungsanalytischem Vorgehen vgl. S.424, 435, insbesondere S.433: „Das Verhältnis dieser beiden Sichtweisen (der Forscher- und der Teilnehmerperspektive – DZ) wird dabei so charakterisiert, daß die theoretischen Konzeptualisierungen der beobachteten Interaktionsprozesse einerseits den Teilnehmern, *wenn* sie einmal damit konfrontiert werden, selbstverständlich (da ihre alltägliche Praxis kennzeichnend) sein müssen, andererseits aber bisher nicht in dieser Weise reflektiert und formuliert werden konnten.“ – Wir haben hier also eindeutig eine *belehrende* Absicht vorliegen, so daß Holzkamps Vorgehen sich in einer Hinsicht durchaus mit dem geisteswissenschaftlichen Ansatz in der Pädagogik zum exemplarischen Lehren und Lernen vergleichen läßt. In anderer Hinsicht aber erscheint es als leicht nachvollziehbar, daß Holzkamp vor allem die Perspektive des auf seine Schulzeit zurückblickenden Erwachsenen bevorzugt. Schließlich erzeugt ja die Subversion, die er den Schülern zumuten will, bei ihnen zunächst vor allem jenes „unglückliche Bewußtsein“ durch Aufklärung“, von dem Benner spricht, „mit dem der Wissenschaftler vielleicht leben kann, der in der Praxis tätige Pädagoge aber sich nicht befreunden darf.“ (vgl. Benner 1995, S.208) Der auf seine Schulzeit *zurückblickende* Erwachsene kann wenigstens ein das Bewußtsein erleichterndes Gefühl des Entkommenseins genießen.

Lerntheorien verweisen die von Holzkamp verwendeten ‚Fälle‘ auf nichts anderes als auf die zugehörige Theorie. Zwar heißt es zunächst: „Beispiele (sind) keineswegs bloß beliebige Veranschaulichungen davon unabhängiger theoretischer Aussagen, sondern gehören zur ‚Theorie‘ selbst: Erst aufgrund der Beispiele wird hinreichend deutlich, was mit der Theorie gemeint ist, ja, wird die theoretische Botschaft erst eigentlich überzeugend, so daß man nicht daran vorbeigehen kann.“⁶⁰⁹⁾

Ginge es bei den „Veranschaulichungen“ um die „Vergegenwärtigung von Situationen“, als ‚Beispiele für Unmittelbarkeit‘⁶¹⁰⁾, könnte dies so auch für die mäeutischen Beispiele gelten. Aber die „experimentelle(n) Untersuchungen“, die Holzkamp zur Beschreibung der Lehr-/Lerntheorien heranzieht, fungieren „legitimerweise nicht als Prüfungen von Theorien, sondern nur als Beispiele für die jeweiligen theoretischen Annahmen.“⁶¹¹⁾ Sie verweisen also nur auf die jeweilige Lerntheorie und nicht über sie hinaus auf die Lernsubjekte und ihre Erfahrungen; noch schwerwiegender: da sie das Subjektmoment verdecken und den Weltaspekt abstrahieren, beinhalten sie keine Korrelatstruktur!

Die in diesem Zusammenhang von Holzkamp verwendeten Beispiele eröffnen deshalb auch keine neue Forschungsperspektive. Zwischen Beispielen und Lehr-/Lerntheorien besteht lediglich der Zusammenhang von das jeweilige Allgemeine veranschaulichenden Fällen. Ein solcher ‚Fall‘ kann uns nicht wirklich auf etwas ‚Neues‘ bringen, also z.B. ein ‚tieferes‘ Verständnis des Lernphänomens vermitteln, weil er den umfassenden Kontext auf seine empirisch verallgemeinerbaren Aspekte reduziert.

Günther Buck schreibt nun dem Beispiel eine über sich hinausweisende Funktion zu.⁶¹²⁾ Nach Buck erfüllt ein Beispiel seine Funktion nur, wenn es uns uns selbst besser verstehen lehrt: Beispiele „weisen über sich hinaus, indem sie auf etwas zurückweisen“, nämlich auf unser eigenes implizites Vorwissen. Kurz: Beispiele haben vor allem eine mäeutische Funktion. Als Beispiele vermitteln sie uns nämlich auf ähnliche Weise Einsichten wie Erfahrungen.⁶¹³⁾ Das Beispiel regt un-

⁶⁰⁹⁾ vgl. ebenda, S.195

⁶¹⁰⁾ vgl. Buck 1989, S.161

⁶¹¹⁾ Holzkamp 1995, S.195

⁶¹²⁾ vgl. Buck 1989, S.157

⁶¹³⁾ Buck zufolge (mit Verweis auf Hegel) muß auch „das Wesen der Erfahrung von vornherein von dem her gedacht werde(n), worin Erfahrung überschritten ist.“ (vgl. ebenda S.85)

ser „implizite(s) Wissen“ an, wenn es uns „ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen (stellt), es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten.“ Aber: „Es gibt dieses Allgemeine nicht geradezu, sondern es bringt uns darauf, indem es auf ein im Kennen der Beispielsmaterie wirksames Vorwissen anspielt, das man nun selbst explizieren kann“ ⁶¹⁴), – ganz ähnlich also, wie nach Holzkamp die Schüler mit Hilfe der typischen Lernproblematiken ihre eigenen besser verstehen und reflektieren können sollen.

Bei einem Bei-Spiel ‚spielt‘ also immer noch ein Hintersinn ‚beihier‘ bzw. mit, der auf individuelle Weise ‚prätendiert‘ und expliziert werden kann. ⁶¹⁵ Jedes Individuum muß ein Beispiel auf seine Weise *interpretieren*, um ihm einen Sinn zu entnehmen, den es anderen Individuen zwar *mitteilen* kann, den es aber mit ihnen nicht in der Weise eines expliziten Allgemeinen – „nicht geradezu“ – *teilen* kann; es kann sie nur dazu anregen, das Beispiel wiederum auf eigene individuelle Weise zu interpretieren.

Diesem Zweck dienen nun die Schönbergschen Orchestervariationen, auf die Holzkamp zurückgreift, und zwar in der schon angedeuteten zweifachen, das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt widerspiegelnden Weise. Da ist zunächst der Gegenstand (Welt) selbst. Bei den Orchestervariationen geht es vor allem um die „hochentwickelte symbolische Bedeutungsstruktur“ ⁶¹⁶, die nach Holzkamp, wie ebenfalls schon erwähnt, ein Lerngegenstand haben muß, um den vollen Umfang des Lernprozesses veranschaulichen zu können.

Hier ist es nun vor allem das Subjekt (Mensch), das diesen Lerngegenstand bedeutungsvoll macht: „Die in dem Beispiel aufgewiesene Lernproblematik impliziert dabei weder aktuelle sozialkommunikative Beziehungen irgendwelcher Art, noch steht sie in wie immer gearteten direkten Lehr-Lernzusammenhängen, sondern hat sich für mich als konkretes Individuum im Zuge meiner Lebensführung ergeben und wurde auch nur in diesem Zusammenhang allein von mir angegangen.“ ⁶¹⁷ – Holzkamps Authentizitätsargument verweist auf den Erfahrungsscha-

⁶¹⁴ ebenda, S.98; es geht nämlich gerade in Beispielen um eine Form der Erfahrung, „die in eminenter Weise ein Lernen ist“, – „im Unterschied zur methodisierten, allgemeingültig-zwingenden und deshalb total mitteilbaren Erfahrung der Wissenschaft die am wenigsten lehrbare Erfahrung.“ (ebenda, S.87)

⁶¹⁵ vgl. ebenda, S.161

⁶¹⁶ Holzkamp 1995, S.197

⁶¹⁷ ebenda

rakter des Schönberg-Beispiels: Wir „prätendieren“ Holzkamps berichtetes Lernerlebnis als ein „Beispiel der Unmittelbarkeit“. ⁶¹⁸⁾ Aufgrund dieses grundlegenden Merkmals kann es eine mæeutische Funktion und damit paradoxerweise – obwohl nach Holzkamp nicht „in wie immer gearteten direkten Lehr-Lernzusammenhängen“ stehend – eine belehrende Wirkung entfalten. Es regt andere, z.B. „Leserinnen und Leser() dieses Buches“ ⁶¹⁹⁾, dazu an, die eigenen Erfahrungen daran zu prüfen, neu zu interpretieren und so zu neuen Einsichten zu gelangen.

Auch wenn es sich nicht um so anspruchsvolle Lerngegenstände wie die Schönbergschen Orchestervariationen handelt, sondern um Beispiele für Lernerfahrungen aus dem Schulalltag, müssen diese nach Holzkamp die Betroffenen zur „Selbstsubsumtion“ veranlassen können, so daß sie sie – wie Holzkamp sich ausdrückt – als „Mitforscher“ ‚kommentieren‘ bzw. beurteilen können. ⁶²⁰⁾ Damit haben aber diese Beispiele – da sie ja auch als Beispiele für Erfahrungen fungieren –, genau die Qualität von Erfahrungen, wie sie Buck beschreibt: Selbstsubsumtion und Kommentare der Betroffenen bestätigen ja die berichteten Erfahrungen, indem diese den Betroffenen wie schon erwähnt dazu verhelfen, über das Prüfen (Selbstsubsumtion) und die Neuinterpretation (Kommentare) rekursiv über die eigenen Erfahrungen zu neuen Einsichten zu gelangen.

Die Beispiele aus dem Alltag der Schulkinder erhalten ihren Aufforderungscharakter – sich selbst an die Stelle des Erzählsubjekts zu setzen (Selbstsubsumtion) und das Erzählte mit den eigenen Erfahrungen zu vergleichen (Kommentare) – aufgrund des ‚persönlichen‘ Erzählstandpunkts des Holzkampschen „Ich“, das sich „persönlich als ‚Fall‘ des jeweils einzunehmenden verallgemeinerten Subjektstandpunktes (einsetzt), also ‚Je-ich-als ...‘() durch ‚Ich‘ (als K.H.) (substituiert).“ ⁶²¹⁾ – Und darüberhinaus kommt es nach Holzkamp auf jeden einzelnen der ‚Mitforscher‘, also der Betroffenen an, denen die Beispiele berichtet werden. Kein Kommentar darf auf einen theoretischen Lernbegriff hin als diesen Begriff bestätigende ‚Regel‘ oder ‚Ausnahme‘ verallgemeinert werden. Nicht „Häufigkeiten“ – also die Ähnlichkeiten von Kommentaren zu einem Beispiel hinsichtlich eines

⁶¹⁸⁾ vgl. Buck 1989, S.161

⁶¹⁹⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.440

⁶²⁰⁾ vgl. ebenda

⁶²¹⁾ vgl. ebenda, S.492

theoretischen Konzepts – bilden hier die „Urteilsgrundlage“ für den Lernforscher, „sondern (...) jeder einzelne Fall“ eines Stellung beziehenden Betroffenen ist „aufklärungsbedürftig“. ⁶²²⁾

Ähnlich wie das Beispiel bei Günther Buck konfrontiert Holzkamp also seine typischen Lernproblematiken mit dem Vorwissen der Betroffenen, sowohl des aktuell befragten Schülers wie auch des retrospektiv in Anspruch genommenen Erwachsenen. Wie Buck schreibt: „Anhand von Beispielen nehme ich die Konzeption, d.h. die in ihr indizierte Richtung einer Antizipation auf, die sich in dem als Beispiel zitierten konkreten Zusammenhang erfüllt. Weil sich die Bedeutung einer Konzeption erst im konkreten Zusammenhang vollzieht, kann sie *nur* durch Beispiele vergegenwärtigt werden. Die Notwendigkeit eines ‚induktiven‘ Verstehensganges ist durch die Struktur der Konzeptionen selbst gegeben.“ ⁶²³⁾ – Unbeschadet der inhaltlichen Überstimmung zwischen Buck und Holzkamp verwenden beide – darauf muß hier hingewiesen werden – den Begriff der Induktion völlig unterschiedlich. ⁶²⁴⁾

In den beiden Fällen, wo wir es mit echten Beispielen zu tun haben und nicht mit einfachen Fallbeispielen: bei dem exemplarischen Lerngegenstand (Orchestervariationen) wie bei den exemplarischen Lernerfahrungen (typische Lernproblematiken), haben wir es also mit Korrelatverhältnissen zu tun, bei denen weder von den Subjekten, die die Beispiele vortragen (Forschungssubjekte) bzw. an die sich die Beispiele richten (Betroffene/„Mitforscher“), noch von den Gegenständen, die die Beispiele beinhalten, abstrahiert werden kann. Denn: „Beispiele werden immer in einem Kontext der Verständigung angeführt, und erst dieser Kontext entscheidet über die bestimmte Hinsicht, in der man das Beispiel ‚nehmen‘ soll“ ⁶²⁵⁾, in welcher Weise sie also ‚exemplarisch‘ sind. Ohne dieses Ineinander von „Vorverständnis“ und „Erwartungshorizont“, d.h. ohne diese *Präentionen* können Beispiele ihr mäeutisches Potential nicht entfalten.

Auf der Darstellungsebene (Orchestervariationen) heißt das: Das Beispiel muß

⁶²²⁾ vgl. ebenda, S.440; „aufklärungsbedürftig“ übrigens hier nicht im Sinne einer subversiven Wirkung der Theorie auf die Betroffenen, sondern im Sinne der Bewährung der Theorie selbst angesichts ihrer Konfrontation mit der Betroffenenperspektive.

⁶²³⁾ ebenda, S.156

⁶²⁴⁾ vgl. Holzkamps „induktives Lernen“ (1995), S.156

⁶²⁵⁾ Buck 1989, S.157

dem Lernbegriff auf verschiedenen Ebenen der subjektiven Auffassungskraft bis hin zum „höchste(n) Entwicklungsniveau gesellschaftlicher Symbolwelten“⁶²⁶ genügen können.

Auf der Forschungsebene (alltägliche Lernerfahrungen von Schulkindern) heißt das: Das Beispiel ist als eine gemäß begründungsanalytischen Annahmen individuelle, dem Erfahrungscharakter von Lernprozessen gerechtwerdende Modellierung von typischen Mensch-Welt-Verhältnissen zu verstehen, die einerseits einem gewissen Authentizitätsanspruch hinsichtlich des Erfahrungssubjekts (Forscher) genügen und andererseits ihre individuelle Verallgemeinerbarkeit in den Kommentaren von Subsumtionssubjekten (Mitforscher) bewähren können muß.

Die folgende Tabelle zeigt die Korrelatstruktur des Beispiels in seiner repräsentativen und exemplarischen Funktion für Holzkamps begründungsanalytische Interpretation des Lernens. Den von Holzkamp beschriebenen Experimenten, die ihm als beispielhafte Explikation psychologischer Lehr-/Lerntheorien dienen, fehlt diese Korrelatstruktur völlig. Dies entspricht auch Holzkamps Kritik der Laborsituation und der damit verbundenen Subjekt- und Weltlosigkeit der lehr-/lernpsychologischen Experimente. Innerhalb des Holzkampschen Ansatzes selbst aber zeigt sich in der Korrelatstruktur hinsichtlich des Subjektmoments des Mensch-Welt-Verhältnisses eine bemerkenswerte Differenzierung: mal überwiegt der ‚repräsentative‘, mal der ‚exemplarische‘ Aspekt. Das Beispiel erfüllt dann seine volle Funktion, wenn beide Aspekte sich wechselseitig bedingen und so eine belehrende bzw. aufklärende Wirkung entfalten.

Repräsentativ sind die lehr-/lernpsychologischen Experimente hinsichtlich der zugehörigen Lerntheorie. Da sie Lernsubjekte und Lerngegenstände nicht über ein subjektives Interesse bzw. Bewußtsein (Buck: „Vorverständnis“) miteinander korrelieren, können sie keine exemplarische Wirkung entfalten.

Repräsentativ ist das Schönberg-Beispiel nicht nur, weil es, ähnlich wie die lernpsychologischen Experimente hinsichtlich der Lehr-/Lerntheorien, Holzkamps Lernkonzept verständlich macht, sondern darüberhinaus ein *authentisches* Lernerlebnis widerspiegelt. So kann es andere Lernsubjekte dazu veranlassen, ihre eigenen Lernerfahrungen darauf als ein *exemplarisches* Beispiel zu beziehen. Diese Lernerfahrungen beinhalten außerordentliche, nicht-alltägliche Kulturgegenstände auf einem ähnlichen Erlebnisniveau wie das Schönberg-Beispiel.

⁶²⁶ Holzkamp 1995, S.196f.

Repräsentativ sind auch die von Holzkamp beschriebenen schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen, wenn sie typisch sind für die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Nur dann kann es die Betroffenen dazu veranlassen, ihre eigenen Lernerfahrungen *exemplarisch* auf die damit verbundenen Lernproblematiken zu beziehen, diese zu vergleichen und sie zu kommentieren. Diese Lernerfahrungen beziehen sich auf alltägliche Erfahrungen.

Die Korrelatstruktur des Beispiels in seiner repräsentativen und exemplarischen Funktion für eine begründungsanalytische Interpretation des Lernens

Darstellungs- bzw. Vermittlungsebene		Forschungs- bzw. Aneignungsebene	
als Fall eines Allgemeinen (lehr-/lernpsychologische Experimente)	als hochentwickelte Kulturleistung	als typische Lernproblematik	
repräsentativ: (keine Korrelatstruktur)	repräsentativ:	repräsentativ:	
	Mensch	Mensch	Welt
	Lernsubjekt (authentisches Lernerlebnis)	Lernsubjekt (Forscher)	alltägliche (schulische und außerschulische) Lerngegenstände
	exemplarisch:	exemplarisch:	
	Mensch	Mensch	Welt
	Lernsubjekt (Perspektive des Lesers: Prüfung durch Selbstsubsumtion)	Lernsubjekt (Mitforscher: Prüfung durch Selbstsubsumtion)	alltägliche (schulische und außerschulische) Lerngegenstände

Die Frage nach der repräsentativen und exemplarischen Funktion von Beispielen wird uns noch beschäftigen, wenn wir uns mit dem Begriff des exemplarischen Lernens auseinandersetzen. Hier genügt es vorerst, festzuhalten, daß Holzkamp auf beiden Ebenen, der Darstellung und der Forschung, eine *belehrende* bzw. aufklärende Absicht verfolgt und sein eigenes Forschungskonzept also einen wichtigen impliziten Hinweis auf das Verhältnis von Lehren und Lernen enthält, der – wie noch zu zeigen sein wird – manchen expliziten Thesen in seinem begründungsanalytischen, auf Zweck-Mittelzusammenhängen beruhenden Konzept von Intentionalität widerspricht.

4.3.2 Realitätsbezug: Korrelatverhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand

Die Notwendigkeiten pädagogischen Denkens und Handelns lassen sich vor allem aus zwei anthropologischen Grundproblemen herleiten: aus dem Ich-Welt-Verhältnis ⁶²⁷⁾ und aus dem Verhältnis der Erwachsenengeneration und der nachwachsenden Generation zueinander ⁶²⁸⁾. Aus dem einen ergibt sich eine bildungstheoretische, aus dem anderen eine erziehungstheoretische Perspektivierung des Lernbegriffs. Die herkömmlichen psychologischen Lerntheorien haben, wie Holzkamp zeigt, unter zunächst SR-psychologischem, dann kognitionspsychologischem Einfluß sowohl die Subjekt(Mensch)- wie die Objekt(Welt)-Dimension aus dem Lernphänomen wegdefiniert, um so dem empirischen Primat der Beobachtbarkeit kontingenter Fakten genügen zu können. Damit haben sie das eine Grundproblem des Ich-Welt-Verhältnisses negiert, das andere Grundproblem des Generationenverhältnisses zugunsten der Erwachsenengeneration ‚lerntechnologisch‘ zum Zwecke der Manipulation und Kontrolle von Handlungen depolarisiert und damit ihren pädagogischen Erkenntnis- und Handlungswert insgesamt verloren.

Die Reduktion des Generationenverhältnisses auf die Erwachsenenperspektive finden wir so auch bei Holzkamp wieder. Dies verhindert ein wirklich *pädagogisches* Verständnis des Lernprozesses. Was Holzkamps begründungsanalytische Perspektive auf den Lernbegriff von den herkömmlichen Lehr-/Lernpsychologien unterscheidet, ist, daß er Lernen wieder als Korrelatverhältnis von Mensch und Welt begreift. Dies führt zumindest zu einer Rückgewinnung der bildungstheoretischen Dimension des Mensch-/Weltverhältnisses in der Lernpsychologie. In dieser Hinsicht wollen wir nun der Spur, die Holzkamp gelegt hat, weiter folgen, um so zu einem tieferen Verständnis der exemplarischen und repräsentativen Funktionen von Lehr-/Lernprozessen zu gelangen.

Die Bedeutung der Korrelatstruktur wird schon in der Kapiteleinteilung des Holzkampbuches deutlich, wo die Kapitel 3.2 zur „Bedeutungsstruktur des Lern-

⁶²⁷⁾ vgl. Wilhelm v. Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück), in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 3/1980, S.234-240: 235f.

⁶²⁸⁾ vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg.v. Erich Weniger, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983, S.9

gegenstands“ und 3.3 zur „Kategorialen Explikation des ‚Lernsubjekts‘“ sich zueinander in einem Korrelatverhältnis befinden.⁶²⁹⁾ In dem einen Kapitel wird zunächst das Lernsubjekt eingeklammert – Holzkamp spricht von der Konstantsetzung des Lernsubjekts „als bloßes Intentionalitätszentrum“⁶³⁰⁾ –, um zunächst den Lerngegenstand zu analysieren, und in dem anderen Kapitel wird wiederum der Lerngegenstand eingeklammert, um nun das Lernsubjekt, „*als sinnlich-körperliches Individuum*“⁶³¹⁾, zu analysieren. Dieses methodische Vorgehen entspricht der Husserlschen epoché und unterstreicht schon auf der formalen Ebene die bildungstheoretische Bedeutung des Holzkampschen Ansatzes.

In bildungstheoretischer Hinsicht ist die Unabhängigkeit des Weltaspekts in diesem Korrelatverhältnis von enormer Bedeutung. Z.B. differenziert Humboldt das Ich-Welt-Verhältnis in ein Mensch-/Mensch- und in ein Mensch-/„Nicht Mensch“-Verhältnis;⁶³²⁾ er unterscheidet also wie Husserl zwischen Ich und anderes Ich und zwischen Ich und Nicht-Ich. Bei Rousseau wird ganz ähnlich zwischen ‚Gesellschaft‘ und ‚Natur‘ unterschieden, und er gibt in der Phase der Kindheit unter den drei zur Verfügung stehenden „Lehrmeistern“ der *Natur* und den *Dingen* gegenüber den *Menschen* den Vorzug.⁶³³⁾ Bildungstheoretisch gesehen ermöglicht erst diese Differenz zur Natur bzw. zur „NichtMensch“-Welt nicht einfach nur eine Selbst-*Reflexion*, sondern auch eine Selbst-*Transzendenz* des Menschen. Gäbe es nur das Selbstverhältnis der Menschen untereinander, bliebe er hoffnungslos in seiner Immanenz verstrickt und er wäre nicht einmal in der Lage, sich selbst als Mensch zu reflektieren.

⁶²⁹⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.206-270

⁶³⁰⁾ hierbei geht es nach Holzkamp darum, von der „sinnlich-stofflichen Wirklichkeit“ des Lernsubjekts zu „abstrahieren“ und den Lernbegriff zunächst „quasi ‚vom Lerngegenstand her‘“ zu entwickeln. (ebenda, S.206)

⁶³¹⁾ ebenda, S.252

⁶³²⁾ vgl. Humboldt 3/1980

⁶³³⁾ vgl. Rousseau 1963, S.109f.

4.3.2.1 Modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen und körperliche Situiertheit

Auch Holzkamp betont die Notwendigkeit einer dem Lernsubjekt gegenüber eigenständigen Funktion der Welt, also die Unabhängigkeit des Weltaspekts von subjektiver Willkür. Holzkamp versteht allerdings die Welt vor allem „als Inbegriff von ‚Bedeutungen‘, d.h. gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“⁶³⁴, die der einzelne Mensch mehr oder weniger gut, je nach seinen Fähigkeiten und Verfügungsinteressen, realisieren kann. Wir haben es also von vornherein mit einer Menschenwelt zu tun.

Die Eigenständigkeit dieser dem Subjekt gegenüberstehenden Welt ergibt sich nun daraus, daß „die Welt als objektive Realität das, was mir von ihr zugänglich ist, allseitig und unausschöpfbar überschreitet ...“⁶³⁵; allein, aus mir selbst heraus, bin ich nicht in der Lage, diese Realität zu kontrollieren. Ich brauche dazu zusätzliche materielle und technische Hilfsmittel und Ressourcen. Dabei handelt es sich um die von mir unabhängigen, objektiv gegebenen „gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“.

Es sind diese gesellschaftlich vorgegebenen „sachlichen Bedeutungszusammenhänge“, die das einzelne Subjekt davon „entlaste(n)“, sich jederzeit aller Implikationen seines Handelns bewußt sein zu müssen.⁶³⁶ An die Stelle einer in allen Einzelheiten jederzeit bewußten Handlungskoordination treten „modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen“ auf der Gegenstandsseite, wie z.B. das Arrangement von Steuerungs- und Kontrollinstrumenten, von Sitzen, Spiegeln und Fenstern etc. eines Autos, die mir meine subjektiven Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten schon vorgeben, deren technische Konstruktion ich nicht zu kennen brauche und denen ich mich nur fügen muß, um mein eigenes subjektives Verfügungsinteresse umzusetzen. – Man denke hier auch an meine entsprechenden Darstellungen zum Videorecorder und Computer im Husserl-Kapitel.

Die modalitätsübergreifenden Verweisungsstrukturen können gewissermaßen an die Stelle subjektiver Gewißheit treten und das einzelne Bewußtsein von der Notwendigkeit entlasten, alle Umstände des Lebensalltags in Selbsthabe präsent zu ha-

⁶³⁴ Holzkamp 1995, S.169 u.ö.

⁶³⁵ ebenda, S.36

⁶³⁶ vgl. ebenda, S.290

ben. Das einzelne Bewußtsein kann sich durch anderes Bewußtsein, ego kann sich durch alter ego, Subjektivität kann sich durch Intersubjektivität gewissermaßen ‚vertreten‘ lassen. Mit der Hilfe der Anderen können Handlungsmöglichkeiten erschlossen und ‚Wahrnehmungspräsenzen‘ hergestellt werden ⁶³⁷: durch Vorgriff auf die Erfahrungen anderer oder – z.B. bei Erinnerungshilfen – durch von außen unterstützten Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen. ⁶³⁸ Gäbe es diese Möglichkeit der Entlastung durch andere nicht, wäre das einzelne Bewußtsein durch die Notwendigkeit der gewissermaßen ‚universellen‘ Präsenz auf allen Ebenen (bzw. mit Husserl: in allen Sphären) des Lebens einschließlich der eigenen inneren Bewußtseinsregionen heillos überfordert.

Holzkamp macht drei grundlegende Modalitäten innerhalb dieser übergreifenden Verweisungsstruktur aus, die dazu beitragen, den subjektiven und den objektiven Pol des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt zu überbrücken und in ein einander wechselseitig ergänzendes Verhältnis treten zu lassen. ⁶³⁹ Das Problem des Zugriffs auf die „sachlichen Bedeutungszusammenhänge“ des Gegenstandspols im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt wird von Holzkamp an einem traditionell eher als innermental verorteten Phänomen beschrieben: dem Gedächtnis. Die Möglichkeit, Informationen abzurufen, mit deren Hilfe Verfügungsinteressen ‚realisiert‘ bzw. handelnd umgesetzt werden können – und sei es nur, mit Hilfe einer Telefonnummer jemanden anrufen zu können –, beschreibt Holzkamp als komplexes Mensch-/Weltverhältnis mit mentalen, kommunikativen und objektivierenden Verweisungsstrukturen.

Die mentale Modalität dieser Verweisungsstruktur befindet sich auf dem subjektiven Pol des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt und beinhaltet subjektive und intersubjektive Techniken des „Behalten/Erinnerns“. ⁶⁴⁰ Hierbei handelt es sich um Techniken der „beachtungsgelenkte(n) bzw. innersprachliche(n) Veränderungen des eigenen Erfahrungsbestandes“, um „Aktivitäten, wie sie traditionellerweise als ‚Einprägen‘, ‚Kodieren‘, ‚Suchprozesse‘ etc. bezeichnet werden: Sie seien hier zunächst nur negativ durch den Hinweis bestimmt, daß dabei

⁶³⁷ vgl. ebenda zur „Herstellung“ von „Wahrnehmungspräsenz“: S.304

⁶³⁸ vgl. ebenda, S.300ff.

⁶³⁹ vgl. ebenda, S.295-337

⁶⁴⁰ vgl. ebenda, S.296ff.

keine externen Behaltens-/Erinnerungsmittel herangezogen werden ...“⁶⁴¹⁾ – Mit Hilfe sprachlicher, assoziativer und/oder arithmetischer Eselsbrücken und ‚Tricks‘ versuche ich mir z.B. eine Telefonnummer zu merken.

Die kommunikative Modalität des Behaltens/Erinnerns beinhaltet Aktivitäten, mit denen „ich mir () das *Wissen oder die Kenntnis konkreter anderer Personen* durch – mündliche oder schriftliche – *Nachfragen, Appelle* etc. nutzbar mache oder durch Fragen/Appelle an andere die *Wahrnehmungspräsenz* einer zu behaltenden/erinnernden Gegebenheit herzustellen suche ...“⁶⁴²⁾ – Hinsichtlich der Telefonnummer frage ich z.B. einen Bekannten, von dem ich annehme, daß er sich besser daran erinnert als ich oder daß er sie irgendwo notiert hat.

Die objektivierende Modalität des Behaltens/Erinnerns „bezieht sich auf jede Form von äußerer Fixierung des Zu-Behaltenden, etwa auf das in unserem Beispiel benannte Notieren der Telefonnummer, aber natürlich auch längere schriftliche Aufzeichnungen, Tonbandmitschnitte etc., sofern sie (etwa beim Protokollieren o.ä.) von der Intention des Verfügbarmachens in einer antizipierten Erinnerungssituation geleitet sind.“⁶⁴³⁾

Alle diese Modalitäten setzen als „übergreifende Verweisungsstrukturen“ eine intersubjektiv bereits konstituierte Welt voraus, deren ‚objektive Realität‘ sogar noch hinsichtlich der objektivierenden Modalität eine sprachliche ist – trotz Holzkamps gegenteiliger Behauptungen. (vgl. Kapitel 4.3.1.1) Das Ineinander der mentalen, kommunikativen und objektivierenden Modalitäten des Behalten/Erinnerns umfaßt die im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt stattfindenden Vermittlungsprozesse und begründet die Unabhängigkeit der äußeren Realität, also des Gegenstandspols, mit der individuellen Unfähigkeit, die volle Dimension der Weltseite innermental *präsent* zu haben bzw. sie ständig durch Wahrnehmungsaktivitäten präsent zu machen. Wahrnehmungspräsenz wird deshalb nicht ausschließlich durch subjektive Bewußtseinsleistungen des cogito hergestellt, sondern durchaus auch über intersubjektive Vermittlungsleistungen.

Holzkamp geht sogar soweit, daß er die Möglichkeit einer Differenzierung von gutem und schlechtem Gedächtnis leugnet,⁶⁴⁴⁾ da auch das Gedächtnis nur die in-

⁶⁴¹⁾ ebenda, S.300

⁶⁴²⁾ ebenda, S.301

⁶⁴³⁾ ebenda

⁶⁴⁴⁾ vgl. ebenda, S.317

dividuell nach ihren mentalen, kommunikativen und objektivierenden Modalitäten gestaltete Struktur des Korrelatverhältnisses widerspiegelt: „Das Gedächtnis ist so gesehen ein Moment der Vergangenheitsperspektive meiner biographisch gewordenen Weltbeziehungen, wobei darin einerseits *meine* Art des Erfahrungsgewinns und Weltwissens enthalten ist, was aber andererseits von meinen wirklichen, historisch-konkreten Beziehungen zu bestimmten Infrastrukturen der von mir unabhängigen sachlich-sozialen Realität nicht getrennt werden kann ...“ ⁶⁴⁵⁾

Trotz oder gerade wegen der Unabhängigkeit dieser sachlich-sozialen Realität stellt sich hier aber nach wie vor die Frage nach dem präsozialen (primordialen), nicht-sprachlichen Ursprung des subjektiven Verfügungsinteresses bzw. mit Holzkamps Worten nach der „körperlichen Situiertheit“ des Handlungssubjekts. ⁶⁴⁶⁾ Hätte Holzkamp ein kinästhetisches Konzept vom Lernen als integralem Moment der Weltkonstitution, so müßte es gerade an diesem Punkt deutlich werden. Um dies zu klären bietet sich Holzkamps Auseinandersetzung mit dem „Bewegungslernen“ (motor learning) an. ⁶⁴⁷⁾

Holzkamps Kritik an der Unterscheidung äußerer, bloß materieller Handlungen von inneren Handlungen ⁶⁴⁸⁾ und an der einseitigen Betonung des „operativen Aspekts“ ⁶⁴⁹⁾ läßt nun in der Tat zunächst vermuten, daß er das Bewegungslernen in seiner kinästhetischen Dimension *als Bewußtsein* zu thematisieren beabsichtigt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch seine Beschreibungen des Tanzes, „bei dem ich mit meinen Bewegungsintentionen wirklich die ‚letzte Faser‘ meines Körpers durchdringe“, oder des Hochsprungs als der Erfahrung, „daß mein Körper meinem über die Latte geworfenen ‚Willen‘ unmittelbar hinterherfliegt“. ⁶⁵⁰⁾

Aber schon das letzte Beispiel, der Hochsprung, deutet von ferne eine Bestimmung des Körpers „als Erdschwere“ ⁶⁵¹⁾ an, die nur in der vollendeten Körperbeherrschung des Tänzers und des Hochspringers kurzfristig überwunden wer-

⁶⁴⁵⁾ ebenda, S.311

⁶⁴⁶⁾ vgl. ebenda, S.253, 256, 259, 264, 280-287, 297, 322, 325, 430, 508

⁶⁴⁷⁾ vgl. ebenda, S.271-294

⁶⁴⁸⁾ ebenda, S.276

⁶⁴⁹⁾ ebenda, S.280

⁶⁵⁰⁾ ebenda, S.294

⁶⁵¹⁾ ebenda

den kann. Bewegungslernen ist auch bei Holzkamp keine eigenständige Bewußtseinsleistung als Kinästhesie: es geht nicht um Lernen *als* Bewegung, sondern um das Lernen *von* Bewegungen. Die „körperliche Situiertheit“ des Menschen wird deshalb auch nicht in den Zusammenhang der Konstitution von Welt gebracht – trotz Holzkamps Verweis auf die „phänomenologische Kategorie des ‚Leibes‘ und seines ‚Zur-Welt-Seins‘“ bei Merleau-Ponty ⁶⁵²⁾; vielmehr liegen nach Holzkamp der Körper und seine Bewegungen „jenseits meiner Verfügungsmöglichkeiten“ und sind lediglich „im Kontext *meiner* Erfahrung“ mitgegeben, „nämlich als *deren* Aspektierungen, Behinderungen, Undurchdringlichkeiten, die als solche auf das Ganze, auf Dahinterstehendes etc. verweisen“. ⁶⁵³⁾

Der Körper und seine Bewegungen treten nur als im Bewegungslernen durch Übung zu überwindende Beschränkungen und Behinderungen der eigentlichen mental-sprachlich und personal situierten Lernprozesse auf; ⁶⁵⁴⁾ das Eigentliche findet nicht in diesen Körperbewegungen statt, sondern liegt irgendwo ‚dahinter‘ verborgen bzw. sie verweisen nur darauf. Somit haben wir es also bei der „körperliche(n) Situiertheit des Lernsubjekts als lebenspraktischer Grundbestimmung meines Lernhandelns“ ⁶⁵⁵⁾ nicht etwa mit einer kinästhetisch begründeten Konstitution von Welt zu tun, sondern mit zwar unverzichtbaren „Hilfsbewegungen“, die uns aber beim eigentlichen Lernen bestenfalls unterstützen, selbst dort, wo diese Bewegungen selbst zum Zweck des Lernens werden, wobei allerdings die Zweck-/Mittelbestimmung eine relative bleibt, in der Mittel bald zu Zwecken werden können und Zwecke wiederum zu Mitteln. ⁶⁵⁶⁾

⁶⁵²⁾ vgl. ebenda, S.253

⁶⁵³⁾ vgl. ebenda, S.255

⁶⁵⁴⁾ zur mental-sprachlichen und zur personalen Situiertheit des Lernsubjekts vgl. ebenda, S.258-269

⁶⁵⁵⁾ ebenda, S.256

⁶⁵⁶⁾ Das Spaziergehen, das Holzkamp hier als Beispiel bringt, geschieht ja auch nicht um seiner selbst, sondern um der Gesundheit willen! Das Moment, *daß das Subjekt im Gehen lebt*, bleibt hier unterbelichtet. (vgl. ebenda, S.282) Dieses Problem der Zweck-/Mittellorientierung ist ja auf der Basis des Verfügungsinteresses grundsätzlich mit dem Holzkampschen Konzept verbunden.

4.3.2.2 Ausgliederung von Lernproblematiken

Da Holzkamp Lernen nicht als integrales Moment von Weltkonstitution und – eins damit – als integrales Moment menschlichen Handelns begreift, muß er Lernhandlungen von den übrigen „Handlungsvollzügen“ ⁶⁵⁷⁾, den „Bezugshandlungen“ ⁶⁵⁸⁾, begrifflich trennen, – darin ironischerweise das von ihm kritisierte Alltagsverständnis, das Lernen nur als besondere Unterrichtsveranstaltung kennt, nachvollziehend. Dennoch geht Holzkamps Perspektive in die von uns vertretene Richtung, als gerade der Schulunterricht und die mit ihm verbundene Unterrichtsplanung (vgl. Kapitel 2.1.2.1) im wesentlichen als „Ausgliederung von Lernproblematiken“ ⁶⁵⁹⁾ mit allen daraus sich ergebenden Konsequenzen für die in ihm stattfindenden Lehr-/Lernprozesse gekennzeichnet werden kann. Die verschiedenen Aporien, die Holzkamp hier aufmacht, sind sicherlich zum Teil der schulischen Organisation geschuldet, zu einem nicht geringen Teil aber auch seiner eigenen Lernkonzeption.

Aufgrund seines Begründungskonzeptes von Lernen, das im Alltagshandeln integriertes Mitlernen nicht als echtes Lernen anerkennt, nimmt Holzkamp wie schon erwähnt innerhalb von Handlungsvollzügen eine Disjunktion zwischen Lern- und Bezugshandlungen vor: „Sofern im Zuge menschlicher Handlungen, also auch solchen zur Überwindung von Handlungsproblematiken, nur ‚mitgelernt‘ wird, ist ersichtlich eine Unterscheidung von Bezugs- und Lernhandlungen und die Identifizierung besonderer Lernproblematiken noch nicht möglich.“ ⁶⁶⁰⁾ Das „Verhältnis zwischen Lernproblematiken und () Handlungsproblematiken“ bestimmt Holzkamp dahingehend, daß es im Lernen immer um eine „Erweiterung/Vertiefung des Weltaufschlusses“ geht, während z.B. eine „*primäre* Handlungsproblematik“ auch als „bloße Bewältigungshaltung“ – wie z.B. im defensiven Lernen – gekennzeichnet werden kann, die mit keinen expansiven Lerneffekten einhergeht. ⁶⁶¹⁾ Bedrohungssituationen mit den entsprechenden Handlungsproblematiken, die das Zustandekommen von echten Lernhandlungen verhindern, sind – wie wir gesehen

⁶⁵⁷⁾ ebenda, S.182

⁶⁵⁸⁾ ebenda, S.183

⁶⁵⁹⁾ vgl. ebenda, S.182, 183, 192, 211-218, 284, 510f.

⁶⁶⁰⁾ ebenda, S.186

⁶⁶¹⁾ vgl. ebenda, S.192f.

haben – Holzkamp zufolge mit dem Zwangscharakter der Schulorganisation im Schulunterricht von vornherein gegeben.

Ein weiteres Merkmal von Lernhandlungen besteht ähnlich wie bei den übrigen Handlungsvollzügen aufgrund der dem Verfügungsinteresse zugrundeliegenden subjektiven Bedürfnisstruktur darin, daß sie nur als „je meine Gründe“, in „quasi ‚*erster Person*‘“⁶⁶²) begründet sind. Gibt es für expansives Lernen als ‚lernendem Weltaufschluß‘⁶⁶³) – das ja als solches durchaus auch Lernhandlungen zulassen würde, die nicht unmittelbar Zweck/Mittel-orientiert sind – keine in diesem Sinne *exklusiv* subjektive Begründung, so kommt es auch nicht zustande. Entsprechend hält Holzkamp fest, „daß es – gemäß der Eigenart von Lernproblematiken, wie wir sie auseinandergelegt haben – eine für mehrere Personen gemeinsame Lernproblematik genau genommen nicht geben kann.“⁶⁶⁴) Nur ich selbst kann Lernproblematiken – entsprechend meinem Verfügungsinteresse – ausgliedern. Stellvertretende Ausgliederungen von Lernproblematiken, wie sie den Schulunterricht kennzeichnen, widersprechen meinem Verfügungsinteresse.

Deshalb lehnt Holzkamp auch die Möglichkeit einer extrinsischen Motivation durch den Lehrer ab (vgl. Kapitel 4.3.1): d.h. Unterricht ist *grundsätzlich* unmöglich, – nicht nur aufgrund des Zwangscharakters von Schulorganisation. Nicht einmal das Vorbild des Lehrers kann motivierend wirken, da das ja hieße, daß ich mein eigenes Verfügungsinteresse an seinem Verfügungsinteresse orientiere, was definitionsgemäß, da es nur je *mein* Verfügungsinteresse geben kann, nicht möglich ist. Diese Aporie ist also nicht der Schulorganisation geschuldet, sondern liegt in Holzkamps begründungsanalytischem Konzept selbst. (zur intrinsischen/extrinsischen Motivation vgl. auch Kapitel 1.2)

Wenn Holzkamp also zu dem Ergebnis kommt, daß Lernmotivation nicht „herstellbar“ ist,⁶⁶⁵) so erstaunt es dann um so mehr, wenn er andererseits wiederum – wie an den modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhängen dargestellt –

⁶⁶² vgl. ebenda, S.23

⁶⁶³ vgl. ebenda, S.215

⁶⁶⁴ ebenda, S.510; Holzkamp fährt fort: „Lernproblematiken sind ja unserer Konzeption nach vom Standpunkt und von der Perspektive des jeweiligen Lernsubjekts im Kontext seiner personalen Situiertheit ausgegliedert, so daß darin zwar der Lerngegenstand als außerweltliche Bezugsgröße enthalten ist, dies aber stets und notwendig in der Art, wie dieser aus jeweils meiner Perspektive angeschnitten ist.“ (ebenda)

⁶⁶⁵ vgl. ebenda, S.423

durchaus der Möglichkeit einer „Herstellung von ‚Wahrnehmungspräsenz‘“ das Wort redet ⁶⁶⁶). Und nicht nur das: wie an den repräsentativen und exemplarischen Aspekten der Korrelatstruktur von Beispielen gezeigt, geht Holzkamp schon allein durch das Schreiben seines Buches davon aus, daß das Thema ‚Lernen‘ eine gemeinsame Lernproblematik darstellt. (vgl. Kapitel 4.3.1.2) Es wäre sophistisch, hier einwenden zu wollen, wer das Buch in die Hand nehme und es lese, habe sich ja schon im vorhinein selbst für die Ausgliederung dieser Lernproblematik entschieden. Denn auch Holzkamp geht – wie erwähnt – von einer subversiven Wirkung seines Lernkonzeptes aus, d.h. von der Möglichkeit, das Interesse des Lesers in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Deshalb akzeptiert auch Holzkamp – entgegen seinen eigenen Grundannahmen – letztlich doch, daß z.B. in Bürgerinitiativen und sozialen Bewegungen sich Menschen zusammenfinden, die ein *gemeinsames* Verfügungsinteresse haben und deshalb auch gemeinsame Lerninteressen entwickeln können, was wiederum zur Ausgliederung von gemeinsamen Lernproblematiken führen kann. ⁶⁶⁷) Entscheidend ist dabei vor allem die Offenheit der Lerngruppe, die in der jedem Lernsubjekt zustehenden „Option des Aussteigen-Könnens“ ⁶⁶⁸) besteht. Die damit deutlich werdende Problematik des Schulzwangs sei ohne weiteres zugestanden; – nicht aber die grundsätzliche Unmöglichkeit von extrinsischer Lernmotivation.

Die sich aus der Frage nach der Möglichkeit der Ausgliederung gemeinsamer Lernproblematiken durch Schulunterricht ergebenden Überlegungen betreffen insgesamt das Thema der institutionellen, thematischen und methodischen Öffnung von Schulunterricht. Zweifellos muß hierbei die Holzkampsche „Option des Aussteigen-Könnens“ solchen Überlegungen zugrundegelegt werden. Entsprechende Überlegungen bedürfen allerdings einer Lernkonzeption, die Mitlernen als echtes Lernen anerkennt, – also einer Lernkonzeption, die Lernen als integrales Moment der Weltkonstitution begreift.

⁶⁶⁶ vgl. ebenda, S.260f., 262, 284, 299, 301, 303, 304

⁶⁶⁷ vgl. ebenda, S.501ff.

⁶⁶⁸ ebenda, S.513f., 521, 523

4.3.2.3 Dimensionierung von Lernprozessen und Lerngegenständen nach Flachheit und Tiefe

Holzkamp dimensioniert das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt sowohl hinsichtlich der Lernprozesse als auch hinsichtlich der Lerngegenstände nach Flachheit und Tiefe, ⁶⁶⁹⁾ – eine Dimensionierung, die der Husserlschen Horizontstruktur des Bewußtseins entspricht. Mit dieser Dimensionierung will Holzkamp die Frage beantworten, wie ein Lernsubjekt hinsichtlich einer Lernproblematik sicher sein kann, „daß und ggf. in welcher Hinsicht es sich dabei um unvollständige, oberflächliche Strukturmerkmale des Lerngegenstandes, die im Zuge der Lernaktivitäten zur Aufhebung der Lernproblematik in Richtung auf die Erfassung vollständigerer, ‚tieferer‘ Merkmale überwindbar sind, handelt.“ ⁶⁷⁰⁾

Ganz im Husserlschen Sinne der Implikatstruktur von Horizonten, in denen ein Aspekt des Gegenstands wieder auf andere verweist usw., ⁶⁷¹⁾ bezeichnet Holzkamp den Lernprozeß „als Fortschreiten von (relativer) *Flachheit* zu wachsender *Tiefe*“, „als Durchdringung der *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer *vermittelterer* gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen“ und „als Bewegung von der Unmittelbarkeit zur Vermitteltheit des Weltzugangs“. ⁶⁷²⁾ Es gibt also ein Fortschreiten von gewissen einerseits elementaren Urimpressionen wie z.B. den Wahrnehmungen sinnlicher Phänomene – etwa im Sinne der „Unmittelbarkeitsverhaftetheit“ –; andererseits gibt es auch ein Fortschreiten von durchaus oberflächlichen, zunächst flüchtigen Assoziationen, die dann aber gewissermaßen ‚haften‘ bleiben, die Aufmerksamkeit wecken und schließlich zu einer lernenden, oben schon erwähnten „Erweiterung/Vertiefung“ des ‚Gegenstandsaufschlusses‘ führen. Mit Hilfe „qualitativer Lernsprünge“ kann dann in Bereiche vorgedrungen werden, von denen in der ursprünglichen Lernintention noch

⁶⁶⁹⁾ vgl. ebenda, S.218-226, 239, 310f.

⁶⁷⁰⁾ ebenda, S.212; hierbei geht es um das bekannte sokratische Paradox, daß man, wenn man etwas lernen will, schon wissen muß, *daß* es etwas zu lernen gibt. Um dieses aber wissen zu können, muß ich wissen, *was* es zu lernen gibt und brauche es folglich auch nicht mehr zu lernen. (Menon, in: Platon. Sämtliche Dialoge, in Verbindung mit Kurt Hildebrandt, Constantin Ritter und Gustav Schneider herausgegeben und mit Einleitungen, Literaturüberübersichten, Anmerkungen und Registern versehen von Otto Apelt, Bd.II: Menon – Kratylos – Phaidon – Phaidros, Hamburg 1993, S.38)

⁶⁷¹⁾ vgl. EU, S.86ff.

⁶⁷²⁾ vgl. ebenda, S.221

nicht gewußt worden war bzw. die noch nicht einmal erahnt gewesen waren.⁶⁷³⁾

Was Holzkamp als ‚flach‘ bzw. als ‚oberflächlich‘ bezeichnet, ist für Husserl die zunächst noch „ungeschiedene() Einheit“, die sich dem „Blick“ bei der ersten Wahrnehmung eines Gegenstandes bietet: „Aber diese Einheit geht sogleich in ihre konstituierenden Momente auseinander; sie beginnen sich abzuheben; während das eine im Blickpunkt ist, sind die anderen als zum Gegenstand gehörig in die intentionale Einheit desselben thematisch hineinbezogen, und üben als das ihre Reize aus.“⁶⁷⁴⁾ – Auf diese Weise kommt Husserl zu einer wirklichen Definition von Lernen als „Tendenz“: „So wirkt sich die Tendenz in einem mannigfachen ‚Tun‘ des Ich aus. Sie geht darauf, die Erscheinung (Darstellung), die das Ich von dem äußeren Gegenstand hat, in andere und wieder andere ‚Erscheinungen vom selben Objekte‘ überzuführen. Sie bewegt sich in der geschlossenen Mannigfaltigkeit ‚möglicher Erscheinungen‘.“⁶⁷⁵⁾

Ganz ähnlich zu Holzkamps qualitativen Lernsprüngen beschreibt Husserl diese Tendenz des Lernprozesses als einen in den „Modus der Erzielung“ übergehenden „Modus der Abzielung“ auf den Gegenstand, der „seine verschiedenen Stufen hat: unvollkommene Erzielungen, partielle, mit Komponenten der unerfüllten Abzielung“⁶⁷⁶⁾, mit der „Tendenz auf vollkommene Erfüllung.“⁶⁷⁷⁾ (vgl. die folgende Tabelle zu Humboldt/Husserl/Holzkamp)

Nun unterscheidet Holzkamp zunächst den Lernprozeß selbst – ähnlich der Unterscheidung defensiver und expansiver Lerngründe – hinsichtlich seiner ‚Flachheit‘ und ‚Tiefe‘: „Flachheit“ meint hierbei die „Unmittelbarkeitsverhaftetheit“ meines Lernprozesses bzw. die „Flachheit meines Gegenstandszugangs“. ⁶⁷⁸⁾ Diese Flachheit hat zwei Implikationen: entweder *verhindert* sie eine weitere Gegenstandsaufschließung durch das Lernsubjekt, da es weitere Bemühungen für überflüssig hält, oder es wird neugierig und es kommt im gerade beschriebenen Sinne zu einer „Erfassung immer *vermittelterer* gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen“.

⁶⁷³⁾ vgl. ebenda, S.193, 227, 228, 239-247

⁶⁷⁴⁾ EU, S.87

⁶⁷⁵⁾ EU, S.88

⁶⁷⁶⁾ ebenda

⁶⁷⁷⁾ EU, S.87

⁶⁷⁸⁾ vgl. Holzkamp 1995, S.223

Diese beiden Möglichkeiten entsprechen Humboldts Unterscheidung von Bildung und Unbildung. Unbildung bzw. bloß einseitige Bildung kennzeichnet Humboldt folgendermaßen: „dem Ungebildeten giebt Ein Gegenstand nur zu wenigen Aeusserungen Stoff.“⁶⁷⁹⁾ – Die Folge ist das Gegenteil eines Lernprozesses: Stagnation (vgl. die folgende Tabelle zu Humboldt/Husserl/Holzkamp). Aus dieser Perspektive ist es vor allem dem Bildungsniveau des Lernsubjekts geschuldet, welche Horizonte ihm ein Lerngegenstand zu eröffnen vermag. Von einem in diesem Sinne ‚flachen‘ bzw. ‚einseitigen‘ Gegenstandsbezug kann bei ‚Ungebildeten‘ kein weiterer Bildungsprozeß ausgehen.

Beim ‚Gebildeten‘ im Humboldtschen Sinne eröffnen sich aber über die Begegnung mit einzelnen Gegenständen – im Sinne der Holzkampschen ‚Tiefe‘ – weitere Horizonte.⁶⁸⁰⁾ Diese Horizonte erstrecken sich von elementaren, keineswegs bloß als ‚flach‘ charakterisierbaren Naturbegegnungen bis hin zu höchsten menschheitlichen Kulturleistungen. Der bildende Durchgang hat immer von ‚unten‘, vom Elementar-Naturhaften, nach ‚oben‘, zur kulturellen Bildung zu verlaufen, – nicht umgekehrt!⁶⁸¹⁾ Dieser im Humboldtschen Sinne immer beim ‚Unteren‘ – beim naturhaft Sinnlichen in gesellschaftlicher und menschheitlicher Hinsicht, beim Kind hinsichtlich der Individuen – ansetzende Bildungsgang entspricht bei aller Wechselseitigkeit zwischen den individuellen, gesellschaftlichen und ‚menschheitlichen‘ Lern- und Bildungsprozessen (siehe Tabelle) der einseitigen Fundierung von Intersubjektivität in Subjektivität bei Husserl (siehe Tabelle). Einseitig fundierend ist dieser Bildungsgang, „weil das Individuum seinen Gipfelpunkt immer innerhalb der Spanne seines flüchtigen Daseyns finden muss“⁶⁸²⁾ und deshalb die gesellschaftliche und menschheitliche Dimension allererst diesem Bedürfnis gerecht werden müssen.⁶⁸³⁾ Bei aller Problematik des damit verbunde

⁶⁷⁹⁾ Humboldt (1792/³1980), S.57

⁶⁸⁰⁾ Über den Gebildeten heißt es: „Selbst die leblose Natur, welche nach ewig unveränderlichen Gesezen einen immer gleichmässigen Schritt hält, erscheint dem eigengebildeten Menschen eigenthümlicher. Er trägt gleichsam sich selbst in sie hinüber, und so ist es im höchsten Verstande wahr, dass jeder immer in eben dem Grade Fülle und Schönheit ausser sich wahrnimmt, in welchem er beide im eignen Busen bewahrt.“ (ebenda, S.65-66)

⁶⁸¹⁾ ebenda, S.67ff.; Humboldt spricht hier vom „Gröbere(n)“, der Sinnlichkeit, und vom „lebendigste(n) Ausdruck alles Geistigen“. (ebenda, S.69)

⁶⁸²⁾ Wilhelm von Humboldt, Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers (1821), in: Humboldt 3/1980, S.585-606: 596

⁶⁸³⁾ Humboldt (1792/³1980), S.67 : „Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher

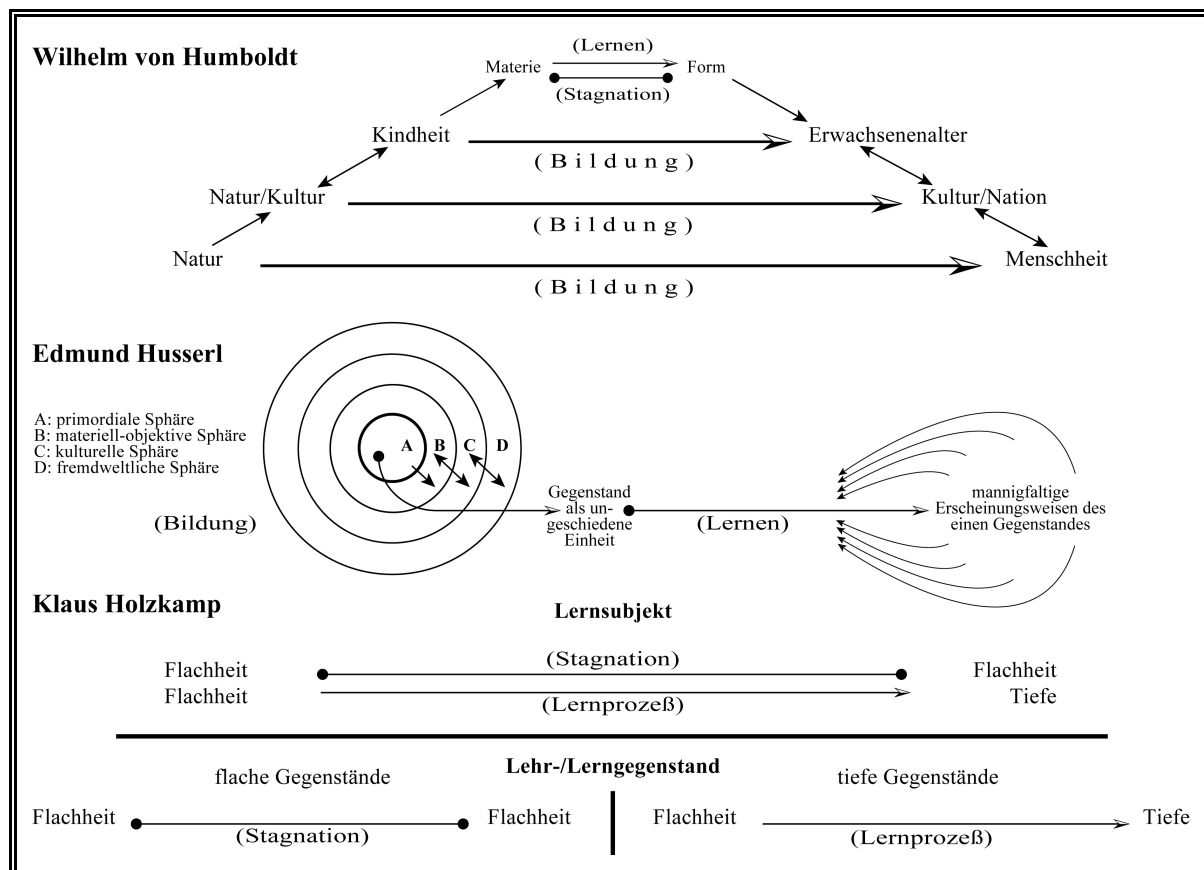
nen Gedankens der ‚Höher‘-Entwicklung wird hier doch deutlich, daß wir Lernen weder einfach mit den höchsten Kulturleistungen gleichsetzen können noch die Perspektive von Kindern zugunsten der Erwachsenenperspektive ausblenden dürfen.

Holzcamp fügt nun der von ersten ‚flachen‘ zu weiteren immer ‚tieferen‘ Gegenstandsbezügen fortschreitenden Dimensionierung des Lernprozesses eine entsprechende Dimensionierung des Lerngegenstands hinzu: flach können nun nicht nur Lernprozesse, sondern auch – anders als bei Humboldt – „Lerngegenstände sein, deren Bedeutungsstrukturen mit dem, was unmittelbar daran in Erscheinung tritt, zusammenfallen“. ⁶⁸⁴) Diese Dimensionierung des Lerngegenstands liegt bei Holzcamp insofern nahe, als er von vornherein bei den höchsten Lerngegenständen wie z.B. den Schönbergschen Orchestervariationen ansetzen will und dementsprechend auch nur solchen Kulturleistungen Tiefe zugesteht. Ineins mit der Ausschaltung des Kindes aus der allgemeinen Subjektperspektive kommt es so zu einer dem Holzcamp'schen Konzept innewohnenden Geringschätzung des Elementaren: bei Husserl die sinnliche Wahrnehmung, bei Humboldt das einfache Naturerlebnis. Von Humboldt und Husserl her wäre also Holzcamp vorzuwerfen, daß seinen höchsten Kulturleistungen genau die subjektive Verwurzelung fehlt, die seine subjektwissenschaftliche Grundlegung eigentlich eröffnen sollte.

Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte.“; und ebenda, S.69: *„Bewiesen halte ich demnach durch das Vorige, dass die wahre Vernunft dem Menschen keinen anderen Zustand als einen solchen wünschen kann, in welchem nicht nur jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit, zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andere Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder Einzelne, nach dem Maasse seines Bedürfnisses und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Gränzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst und willkührlich giebt.“*

Man beachte Humboldts Engführung des Mensch-/Weltverhältnisses auf die Kräfte und Bedürfnisse *des Einzelnen*: darauf sei hier dezidiert *gegen* Holzcamp's Orientierung an den „gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ verwiesen. (vgl. Holzcamp 1995, S.169 u.ö. und hier Kapitel 4.3.2.1 zu den modalitätsübergreifenden Verweisungsstrukturen) Diese Rückführung des Menschen auf seine primordiale Natur erinnert gleichermaßen an Husserl wie an den Wilden bei Rousseau. Hier begründet sich auch die Differenz, daß es bei Holzcamp nur ‚oben‘, bei den gesellschaftlichen Kulturleistungen, etwas zu lernen gibt, während es bei Rousseau, Humboldt und Husserl auch ‚unten‘, bei der elementaren Naturwahrnehmung, etwas zu lernen gibt.

⁶⁸⁴ Holzcamp 1995, S.222



Gegenständliche Flachheit im Sinne des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt kann es nicht geben, da sich vom Gegenstandspol her immer Horizonte auf die Welt hin (Außenhorizonte) und auf das Bewußtsein hin (Innenhorizonte) eröffnen.⁶⁸⁵⁾ Nur wo von diesem Korrelatverhältnis abstrahiert wird, können ‚Gegenstände‘ als ‚flach‘ charakterisiert werden. ‚Tiefe‘ oder ‚Flachheit‘ hängen letztlich am Interesse des Lernsubjekts. Tiefe (Herbart: Vertiefung) gewinnen Lerngegenstände immer dann, wenn es dem Lehrer gelingt, das Interesse der Schüler zu wecken, – Nach Herbart „die eigentliche Aufgabe des Unterrichts!“⁶⁸⁶⁾

⁶⁸⁵⁾ vgl. EU, S.114f.

⁶⁸⁶⁾ Johann Friedrich Herbart, Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt, in: ders., Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Bd.3, Langensalza/Aalen 1888/1989, S.302-304: S.303

4.3.2.4 Suspension des Zielbezugs

Wenn also Lernen ein echtes, vollständiges Korrelatverhältnis von Mensch und Welt darstellt und dieses Korrelatverhältnis sich vor allem im subjektiven *Interesse* verwirklicht, so reicht es nicht aus, Lernhandlungen aus den eigentlichen Handlungsbezügen herauszugliedern und ihren Gegenstandsbezug als bloß abgeleitetes, auf den eigentlichen Handlungsbezug und sein Verfügungsinteresse bezogenes Erweiterungs- und Vertiefungsinteresse zu charakterisieren. Lernen realisiert sich sicher nicht unabhängig von Kontexten – es ist und bleibt ein Korrelatverhältnis –, aber es realisiert sich durchaus unabhängig vom Zweck-/Mittelzusammenhang von Verfügungsinteressen.

Auch Holzkamp kommt letztlich nicht darum herum, den Zielbezug auf das Verfügungsinteresse zu suspendieren: „Unserer Auffassung nach geht es beim Lernen zwar um die Verbesserung von Handlungsvoraussetzungen, wobei die Annahme einer darauf gerichteten Zielbezogenheit des Lernens aber das Phänomen kaum trifft ... Der Übergang von direkten Bewältigungshandlungen zu intendierten Lernhandlungen scheint vielmehr eher durch eine (vorübergehende) Suspendierung des für das Bewältigungshandeln charakteristischen Zielbezugs gekennzeichnet zu sein ...“ ⁶⁸⁷⁾

Holzkamp geht sogar so weit, seinen Intentionalitätsbegriff, den er ursprünglich nur auf das Verfügungsinteresse betreffende Begründungszusammenhänge bezogen haben will, nachzubessern: „„Intention“ ist in diesem Kontext nicht gleichbedeutend mit ‚Zielsetzung‘ – man kann auch intendiert ein Ziel aufgeben ...“ ⁶⁸⁸⁾ – An dieser Stelle ist Holzkamp nun an den Punkt gekommen, auch das Phänomen des Mitlernens nachträglich noch einmal in sein Lernkonzept einzuholen.

4.3.3 Mitlernen als notwendige Ausgangsbedingung intendierten Lernens

Schon die Notwendigkeit, im Lernen den Zielbezug auf das Verfügungsinteresse der Bezugshandlung zu suspendieren, und die damit einhergehende Erweiterung von Holzkamps Intentionalitätskonzept stellen ein indirektes Eingeständnis einer

⁶⁸⁷⁾ Holzkamp 1995, S.184

⁶⁸⁸⁾ ebenda, S.329

Verkürzung der Lernproblematik um die weltkonstitutiven Momente der Mitlernphänomene dar. Das Mitlernen umfaßt dabei Aspekte der Selbsthabe (Evidenz), „daß ich jeweils mehr weiß oder ‚habe‘, als das, was ich gerade deutlich erfasse, bzw. dem ich mich gerade zuwende“, ⁶⁸⁹⁾ sowie der bisherigen Lernbiographie: „Wir sehen uns vor dem wichtigen Tatbestand, daß auch mit jedem bestimmten intendierten Lernvollzug prinzipiell kein von Grund auf neuer Zugang zum Lerngegenstand gefunden, sondern der – intentional oder beiläufig – schon vorgelernte Zugang lediglich erweitert, vertieft etc. werden kann. ... Das Vorgelernte bezieht sich hier in mehr oder weniger globaler Weise auf ‚solche‘ Bedeutungseinheiten, von denen die vorliegende Bedeutungseinheit ein spezielles Exemplar darstellt. Ohne eine derartige Identifizier- und Ortbarkeit wäre man außerstande, den neuen Lerngegenstand überhaupt als irgendetwas Bestimmtes, auf das sich die Lernhandlung beziehen könnte, aufzufassen.“ ⁶⁹⁰⁾

Mit diesen beiden Bestimmungen befindet sich Holzkamp auf einer Linie mit Husserls Bestimmung von Bewußtsein als Selbsthabe und seiner Einteilung in Regionen und Horizonte, die die einzelnen Wahrnehmungsgegenstände erst identifizier- und ortbar machen. Dieses Lernen differenziert Holzkamp gegenüber dem eigentlichen *intendierten* Lernen, das er ja als echtes Lernen aus den übrigen Handlungsvollzügen ausgliedert, als *affinitives* Lernen. ⁶⁹¹⁾ Die Ausgliederung der Lernhandlungen aus den Bezugshandlungen nimmt Holzkamp nun hinsichtlich des affinitiven Lernens zurück: „Mitlernen begleitet ... mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“ ⁶⁹²⁾

Diesem affinitiven Lernen kommen alle die Merkmale zu, die wir hier als integrales Moment der Weltkonstitution beschrieben haben. Das affinitive Lernen bettet die zunächst mit erheblichem definitorischem Aufwand aus den Handlungskontexten ausgegliederten Lernhandlungen wieder in einen Kontext ein, der als „Randbedingungen“ des Lernens ⁶⁹³⁾ z.B. erst die „günstigen Rezeptionsbedingun-

⁶⁸⁹⁾ ebenda, S.309; vgl. hierzu Husserls Definition des Interesses als ein „fortgehendes plus ultra“ (EU, S.87)

⁶⁹⁰⁾ ebenda, S.209

⁶⁹¹⁾ vgl. ebenda, S.324-337

⁶⁹²⁾ ebenda, S.183

⁶⁹³⁾ vgl. ebenda, S.333

gen“ beim Hören der Schönbergischen Orchestervariationen schafft ⁶⁹⁴). Günstige Randbedingungen helfen dem Lernsubjekt, sich auf seinen Lerngegenstand zu konzentrieren. „Affinitive Konzentration“ bezeichnet das „Hinkriegen‘ und möglichst lange Festhalten einer derartig unabgelenkten, entrückten, ‚überlegenen‘, erfüllten und erfüllenden Konzentrationshaltung“, die „(wie mir scheint) bei der Bemühung um das Erreichen möglichst vollkommener Bewegungsgestalten im künstlerischen oder sportlichen Bereich geradezu *die* zentrale Dimension lernender Gegenstandsannäherung (ist).“ ⁶⁹⁵) – Wir haben es hier also sogar mit einer Planungsdimension expansiven Lernens zu tun, in der durch geschickte Lernarrangements eine förderliche Lernhaltung erzeugt werden kann. Abgesehen vom Zwangscharakter der Schulorganisation ist nicht einzusehen, wieso nicht auch ein Lehrer seinen Unterricht in diesem Sinne planen können soll. Daß diese Lernarrangements natürlich nicht unterschiedslos *alle* Schüler einer Klassengemeinschaft ansprechen können, tut ihrer grundsätzlichen Möglichkeit keinen Abbruch.

Die durch Lernarrangements herzustellenden günstigen Randbedingungen, die die bisherige Lernbiographie des Lernsubjekts einbeziehen sollen, können sich selbstverständlich nicht auf die Installation von Laborbedingungen mit ihren verarmten Umgebungen beschränken. Holzkamp stellt sich dediziert gegen die durch Lehr-/Lernpsychologie und Schulorganisation verbreitete Fiktion von reduzierbaren und homogenisierbaren Lernumgebungen und hält ganz im Gegenteil fest: „... die Vorstellung, das Gedächtnis sei ein Gefäß, das zu voll sein könnte, um noch etwas darin aufzunehmen bzw. darin etwas zu finden, muß also auch in diesem Problemzusammenhang als irreführende Reifizierung zurückgewiesen werden. Hier gilt vielmehr umgekehrt: Je mehr desto besser.“ ⁶⁹⁶) – Die Reichhaltigkeit des Kontextes von Lernumgebungen fördert affinitives Lernen.

Halten wir also fest, daß Lernen auch bei Holzkamp ein echtes Korrelatverhältnis von Mensch und Welt darstellt, das seinen Weltbezug in sich selbst hat und ihn nicht aus anderen Handlungszusammenhängen herleiten muß. Sein Zweck ist allererst Selbsthabe bzw. Evidenz, und die Hinsichten, in denen diese Selbsthabe letztlich handelnd realisiert wird – die Zweck-/Mittellorientierung des Verfügungsinteresses –, eröffnen eine neue, operative Ebene des Gegenstandsbezugs. Hilf-

⁶⁹⁴ vgl. ebenda, S.199

⁶⁹⁵ ebenda, S.335

⁶⁹⁶ ebenda, S.312

reich ist hierbei die Unterscheidung zwischen Konstitution und Konstruktion bzw. Rekonstruktion (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Zweck-/Mittelzusammenhänge werden in der intersubjektiven Sphäre konstruiert und rekonstruiert. Der Gegenstand selbst wird *konstituiert*. Wir werden im folgenden sehen – nun wiederum *mit* Holzkamp –, wie Zweck-/Mittellorientierungen ein operatives Feld von Fähigkeiten, Methoden und Kompetenzen eröffnen, oberhalb des thematischen Aspekts, das nun auch Holzkamp dem operativen Aspekt einseitig fundierend zugrundelegt.

4.3.4 Zum Verhältnis von Fähigkeiten und Stoffen (Lerngegenständen) im Schulunterricht

Holzkamp faßt das Mensch-/Weltverhältnis – trotz seiner begründungsanalytischen Privilegierung des Verfügungsinteresses – letztlich doch nicht primär als *operatives*, sondern als *thematisches* Verhältnis. Er setzt beides in ein einseitiges Fundierungsverhältnis zueinander: „Der Lernende muß zunächst den Lerngegenstand, zu dem er Zugang finden will, samt der darin liegenden Lerndiskrepanz thematisch ausgegliedert und identifiziert haben, ehe er zur Planung, Organisation und Regulierung seiner Lernaktivitäten, innerhalb derer dann auch Ist-Soll-Vergleiche angestellt werden mögen, schreiten kann.“ ⁶⁹⁷⁾

Auf den Unterricht bezogen: Bei der „thematischen Ausgliederung und Identifizierung“ geht es nicht einfach nur darum, daß das Lernsubjekt wissen muß, was es mit seinem Gegenstand will, um seine Absichten dann in geeigneter Weise operationalisieren zu können; hierbei ginge es nur um ein Verfügungsinteresse. Es geht vielmehr um eine umfassende Korrelierung auch des unterrichtlichen Handlungskontextes im Mensch-/Weltbezug: „Ich muß, wenn ich Lernhandlungen als *inhaltlichen Weltaufschluß* begreifen will, stets beides – die objektive Bedeutungseinheit (Thematik – DZ) und die im Kontext der jeweiligen Diskrepanzerfahrung/Lernproblematik (Operationalisierungsproblematik – DZ) daran herausgehobene Dimension – in ihrem Verhältnis zueinander theoretisch erfassen können ...“ ⁶⁹⁸⁾ – Dieses „Ineinander des thematischen und operativen Lernaspekts unter dem Primat des thematischen“ ⁶⁹⁹⁾ ermöglicht es erst, meine Lernhandlungen

⁶⁹⁷⁾ ebenda, S.213

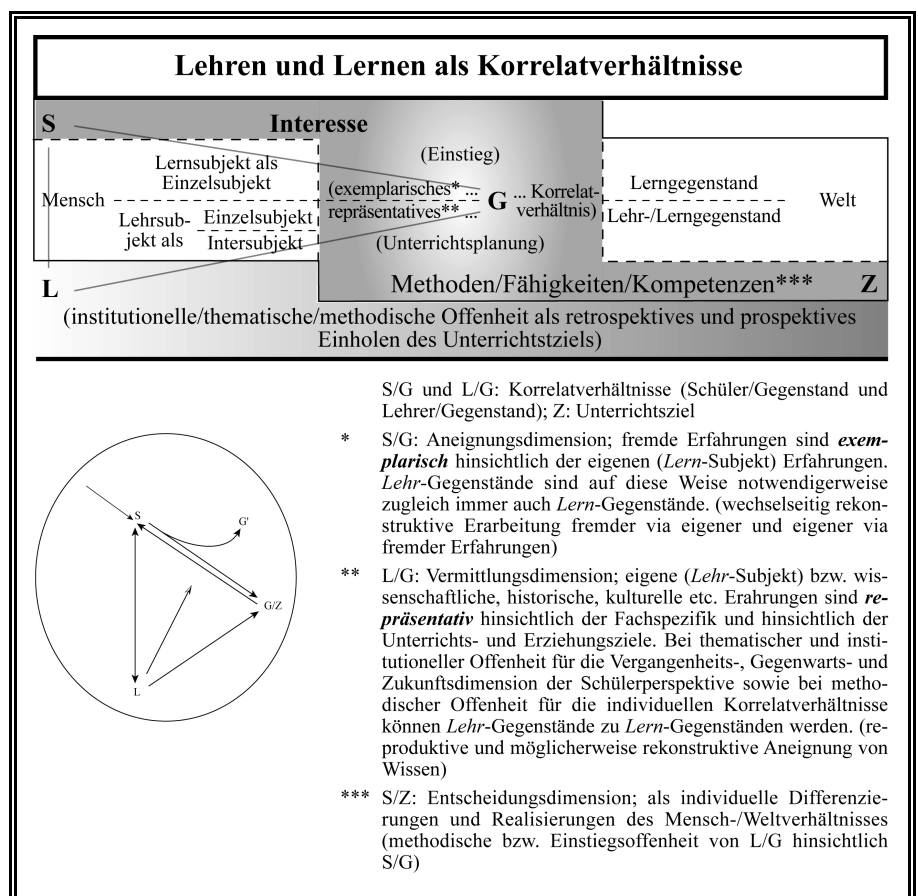
⁶⁹⁸⁾ ebenda, S.220-221

⁶⁹⁹⁾ ebenda, S.261

als Erweiterung meiner Verfügungsmöglichkeiten über die im Gegenstandspol des Mensch-/Weltverhältnisses vorfindlichen Ressourcen jederzeit auf eine Welt, d.h. auf einen umfassenden „Verweisungszusammenhang“⁷⁰⁰ hin, zu orientieren. Die Notwendigkeit einer thematischen ‚Ausgliederung‘ des Lerngegenstands meint hier also, anders als bei der Ausgliederung von Lernproblematiken (vgl. Kapitel 4.3.2.2), nicht etwa die Abstraktion, sondern im Gegenteil die unterrichtliche *Konkretion* des individuellen Mensch-/Weltbezugs im Lehr-/Lernzusammenhang.

Daß operative Aspekte „zunächst gegenüber den inhaltlich-thematischen Gründen sekundär“ sind⁷⁰¹, heißt zweierlei: wie schon erwähnt wird zum einen das Verfügungsinteresse der Bezugshandlungen in den Lernhandlungen suspendiert und zum anderen treten fachliche und technische Fragen, also Methodenfragen, gegenüber dem individuellen Realitätsbezug, zu dem auch persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen gehören, zurück. Methodenfragen müssen sich zunächst unabhängig von fachlichen Disziplinen vor allem daran orientieren, welche individuellen Zugänge zum Gegenstand überhaupt möglich sind und welche Möglichkeiten der Rückführung ausgegliederter Lernproblematiken in den umfassenden Verweisungszusammenhang, also ihrer Realisierung im Weltbezug des Lernsubjekts durch den Lernprozeß eröffnet werden könnten.

In der Konsequenz heißt das, daß die Fähigkeiten, Methoden und Kompetenzen als solche keine vom Unterricht bzw. vom Lernprozeß unabhängigen Ziele



⁷⁰⁰ ebenda, S.59

⁷⁰¹ vgl. ebenda, S.189

sein können. Eine formale, operative Zielbestimmung im Lehrplan ist unabhängig vom sich erst in den Lehr-/Lernprozessen des Unterrichts realisierenden thematischen Aspekt nicht möglich. Wenn wir Lehren und Lernen mit Holzkamp als Korrelatverhältnisse bestimmen, bedeutet das immer einen Vorrang des thematischen Aspekts, d.h. einen Vorrang des individuellen Realitätsbezugs. Die schon vorgenommenen Unterscheidungen eines exemplarischen und repräsentativen Beispielgebrauchs (vgl. Kapitel 4.3.1.2) laufen also letztendlich hinsichtlich einer Unterrichtsplanung auf die Notwendigkeit einer thematischen, institutionellen und methodischen Offenheit des Schulunterrichts hinaus. Institutionell und thematisch offen muß der Schulunterricht hinsichtlich der vergangenen und zukünftig möglichen Erfahrungen von Schülern sein, während seine methodische Offenheit Methoden, Fähigkeiten und Kompetenzen als individuelle Differenzierungen und Realisierungen des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt anerkennen muß. (vgl. hierzu die nebenstehende Tabelle zu „Lehren und Lernen als Korrelatverhältnisse“, die eine auf den Kompetenzaspekt bezogene schematische Umwandlung des didaktischen Dreiecks – Basis: S/L, Seiten: S/G und L/G – darstellt (vgl. Kapitel 2.1.2.1))

Kompetenzen können also nicht für sich, unabhängig von Lerngegenständen, angestrebt werden, sondern müssen immer wieder neu in den unterschiedlichsten Handlungszusammenhängen bewährt werden. „Fähigkeiten“ sind, so Holzkamp ganz ähnlich wie schon hinsichtlich seiner Kennzeichnung des Gedächtnisses, ⁷⁰²⁾ „nicht etwas (), was ich einfach ‚habe‘, sondern zunächst etwas, das ich mir auf meinem biographischen Erfahrungshintergrund im intersubjektiven Kontext zuschreibe.“ ⁷⁰³⁾ – Niemand ist für sich kompetent, als eine Eigenschaft, die er mit sich führt wie braune Augen und ein Grübchen im Kinn.

Entgegen der „allgemeinen Tendenz pädagogisch-psychologischer Reformvorstellungen“ ⁷⁰⁴⁾ hält Holzkamp fest, daß es keine „allgemeine ‚Problemlösefähigkeit‘“ ⁷⁰⁵⁾ gibt. Er verweist in diesem Zusammenhang auf seine Äußerungen zur Lernmotivation, die ähnlich wie Fähigkeiten und Kompetenzen „nicht durch (wie

⁷⁰²⁾ vgl. ebenda, S.317

⁷⁰³⁾ ebenda, S.264

⁷⁰⁴⁾ ebenda, S.423

⁷⁰⁵⁾ vgl. ebenda, S.422

immer psychologisch aufgemachte) didaktische Vorkehrungen ‚hergestellt‘ werden kann.“⁷⁰⁶) – Man könnte hier mit Holzkamp anfügen, daß Lernziele, die auf allgemeine Problemlösefähigkeiten abheben, ‚flach‘ bleiben, weil ihnen die ‚Tiefe‘ des Gegenstandsbezuges fehlt. Nur von den Gegenständen aus eröffnen sich Horizonte, – nicht von formalen Fähigkeiten oder Kompetenzen. Oder noch anders ausgedrückt: Die Begriffskonstruktion ‚allgemeine Problemlösefähigkeit‘ bezeichnet nur die Aneignungsdimension und deren Korrelatstruktur von Mensch und Welt; sie ist ein anderes Wort für ‚Lernen‘. Lernen ‚gibt‘ es nicht, es sei denn als Prozeß der Aneignung von etwas.

Abgesehen von der Einschränkung, daß man Randbedingungen, die auch Holzkamp zufolge sehr wohl zur Förderung von „Lernmotivation“⁷⁰⁷) – wie übrigens auch zur Förderung der hier in Rede stehenden Kompetenzen – beitragen können, arrangieren kann, stimmen wir hier Holzkamps Feststellung zu, daß Fähigkeiten als Aspekte des „biographischen Erfahrungshintergrund(s) im intersubjektiven Kontext“ zu kennzeichnen sind – und entsprechend Momente des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt darstellen. Entsprechend können Prüfungssituationen auch keine anderen Kompetenzen nachweisen, als das Bestehen oder Nicht-Bestehen einer Prüfungssituation. Aber ähnliches kennen wir ja auch schon von Intelligenztests.

⁷⁰⁶ vgl. ebenda, S.423

⁷⁰⁷ als „affinitive Konzentration“ (siehe das vorhergehende Kapitel)

5 Das didaktische Interesse am Exemplarischen als Vermittlungsform von Mensch und Welt

- 5.1 Das Exemplarische zwischen Kanonisierung und Reichtum des Lebens (Scheuerl)
 - 5.1.1 Dimensionen der Kanonisierung
 - 5.1.2 Gute und schlechte Stofffülle
 - 5.1.3 Materie und Form als Phasen des Bildungsprozesses
 - 5.1.4 Das Exemplarische als Vergangenheit und Zukunft vermittelnde Dimension des Lerngegenstands
 - 5.2 Das Exemplarische als konstitutives Moment des Mensch-/Weltverhältnisses (Wagenschein)
 - 5.2.1 Das Kind als anfangender Philosoph
 - 5.2.2 Das Exemplarische im Lehrer-/Schülerverhältnis
 - Exkurs: Gegenstand (Phänomen) und Medium
 - 5.2.3 Unterricht als methodische Engführung
 - 5.3 Kategoriale Bildung als exemplarische Aufhebung formaler und materialer Bildungsprinzipien (Klafki)
 - 5.3.1 Kategoriale und praktische Differenzen der Theorie kategorialer Bildung
 - Exkurs: Kategoriale Anschauung als intentional *vorstrukturierte* Begegnungsform
 - 5.3.1.1 Das Elementare als Prinzip der Auswahl und Stoffbeschränkung
 - 5.3.1.2 Bildung zwischen Komplexität und Reduktion
 - 5.3.1.3 Die Gegenwart des Lernsubjekts und ihre Zukunftsbedeutung
 - 5.3.1.4 Planungs- und Einstiegsoffenheit als verschiedene Formen der Anerkennung des kindlichen Mensch-/Weltverhältnisses
 - 5.3.2 Kritisch-konstruktive Didaktik als neue Moralisierung der Bildungsidee
 - 5.3.2.1 Neubewertung des Theorie-/Praxisbezugs: kritisch-konstruktive Handlungsorientierung versus kategoriale Erkenntnisorientierung
 - 5.3.2.2 Schlüsselprobleme als „Themen exemplarischen Lehrens und Lernens“
 - 5.3.3 ‚Exemplarische‘ Verknüpfung von Themen und Methoden: zum Verhältnis von Planungs- und Einstiegsoffenheit
 - 5.3.3.1 Klafkis Primat der didaktischen Zielentscheidungen
 - 5.3.3.2 Das Mensch-/Weltverhältnis unter der Perspektive heterogener Zielentscheidungen
 - 5.3.3.3 ‚Naivität‘ und ‚Kritik‘ als sich wechselseitig bedingendes Selbstverhältnis des Schülers
 - 5.3.4 Das Ganze der Bildung als Umgang: Plädoyer für bewertungsfreie Räume im Schulunterricht
- 5.4 Vom *wahrgenommenen* Gegenstand zur *gemeinten* Wirklichkeit: intersubjektive Konstitution (F. Fischer)
 - 5.4.1 Grenzen des Weltverhältnisses als Grenzen des Selbstverhältnisses
 - 5.4.2 Der Schritt vom Lernen zum Handeln: Bildung
 - 5.4.3 Gewissenserziehung als Ermöglichung von Situationen der Selbstverwirklichung
 - 5.4.4 Die Bildungskategorie als Aussageform des Mensch-/Weltverhältnisses
 - 5.4.5 Zur Intentionalitätsstruktur der vertikalen Bildungskategorien
 - 5.4.6 Natur und Gewissen
 - 5.4.7 Leistungsbewertung als Gewissensprüfung
- 5.5 Eine weitere Fundamentalbedingung des Schulunterrichts: hermeneutischer Zirkel und gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung

Das pädagogische Interesse richtet sich als Bildungsinteresse vor allem auf den Subjektpol des Korrelatverhältnisses. Der Gegenstandspol ist hier nicht nur im Kon-

stitutionszusammenhang des konstituierenden transzendentalen Egos die abhängige Größe (vgl. hierzu Kapitel 2.1.4), sondern auch hinsichtlich des subjektiven Bedürfnisses nach Sinn. Was nun das exemplarische Prinzip im Lehr-/ Lernzusammenhang des Schulunterrichts betrifft, hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die man geradezu als Theorie des Exemplarischen kennzeichnen könnte, im vollen Bewußtsein des Korrelatzusammenhangs von Mensch und Welt das Exemplarische immer zugleich von diesem Subjektpol wie vom Gegenstandspol her zu entfalten versucht.⁷⁰⁸⁾

Nun war aber der Anlaß für die Theorie des Exemplarischen nicht etwa die erwähnte anthropologische Einsicht in den Korrelatzusammenhang, sondern das historische Problem der Stofffülle.⁷⁰⁹⁾ Das ‚exemplarische Prinzip‘ sollte die aus der zunehmenden gesellschaftlichen, technischen und wissenschaftlichen Komplexität hervorgegangene Notsituation lösen helfen, daß der Schulunterricht die die moderne Welt kennzeichnende, naturwüchsig nicht mehr tradierbare, aber für den Einzelnen überlebensnotwendige Stoffmenge nicht mehr zu bewältigen vermochte. Diese historische Notsituation führte zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit auch der wie gesagt eigentlich dem Korrelatzusammenhang gegenüber sensiblen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf den Weltaspekt und die damit verbundene Problematik des Kanons.

Der Kanon, also die Frage nach den exemplarisch besonders bildsamen Inhalten des Schulunterrichts, ist letztlich der pädagogisch-didaktische Versuch, die wissenschaftliche Systematik, also den Anspruch auf stoffliche Vollständigkeit und Totalität des Weltwissens, propädeutisch zu verdichten und zu verkürzen – im Sinne einer Abkürzung und nicht im Sinne eines Verzichts auf Vollständigkeit. Die Ka-

⁷⁰⁸⁾ vgl. Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, 2., unveränderte Auflage, Tübingen 1964, S.81f.: „Der Begriff des ‚Exemplarischen‘ bezeichnet keine Substanz und keine mit substantiellem für immer verbundene Qualität, sondern er ist ein *Relationsbegriff*.“; und: „Die exemplarische Relation ist *doppelseitig*: Alles Exemplarische ist zugleich exemplarisch für jemanden und für etwas. Es schlägt eine Brücke. Diese Brücke ist von zwei Seiten aus unter verschiedenem Aspekt zu betrachten ...“ (S.82) – Das ‚für jemanden‘ will ich hier für das Exemplarische im eigentlichen Sinne reservieren, während das ‚für etwas‘ das Repräsentative meint – und zwar eines *Gegenstandes*, der hier als eigentliche ‚Brücke‘ im Lehr-/Lernzusammenhang auftritt, als repräsentativer *Lehrgegenstand* die Absichten und Hinsichten des Unterrichtsplans betreffend, als exemplarischer *Lerngegenstand* das Interesse des Lernsubjekts weckend.

⁷⁰⁹⁾ vgl. ebenda, S.1, 37, 81f., 83 u.ö.

nondiskussion lädt dabei fast unvermeidbar den Stoffaspekt im Lehr-/Lernzusammenhang metaphysisch auf. Bestimmte Stoffe sind bildsamer, exemplarischer als andere, ganz ähnlich wie auf der Subjektseite des Lernprozesses gerne zwischen begabteren und weniger begabten Schülern unterschieden wird. Die Stoffe erhalten – aus pädagogischer Perspektive zum Nachteil der Lernsubjekte – eine ungehörliche Aufmerksamkeit. Nicht daß es auf die Stoffe ankommt, ist hierbei das Problem – denn wir haben es ja immerhin mit einem Korrelatverhältnis zu tun! –, sondern daß bestimmte Stoffe angeblich gehaltvoller sind als andere, – ähnlich wie bei Holzkamp und seiner Bevorzugung der höchsten gesellschaftlichen Kulturleistungen.

Wir wollen deshalb hier den Korrelatzusammenhang von Mensch und Welt hinsichtlich des Exemplarischen deutlicher unterscheiden. Das Exemplarische wollen wir ausschließlich auf den Subjektpol, und innerhalb des Subjektpols auf das subjektive Bewußtsein und sein Vorwissen und seine Erfahrungen beziehen. Wenn man das Exemplarische von seinem Wortsinn her als ‚Herausgreifen‘ versteht, so ist es das Lernsubjekt, das sich aus dem Weltzusammenhang die Gegenstände – im durchaus kinästhetischen Sinne – ‚herausgreift‘ und durch ‚allseitig‘ wahrnehmendes Erkunden nach und nach ihre Horizonte aufdeckt und zuordnet. So wird *jeder* Gegenstand, wenn er nur das Interesse eines Wahrnehmungs- bzw. Lernsubjekts weckt, exemplarisch für viele andere Gegenstände und Weltbereiche, zu denen hin er sich durch die wahrnehmende Aktivität des Lernsubjekts ‚öffnet‘.

Davon wollen wir auf der Gegenstandsseite das Repräsentative unterscheiden, das auf Regionen und Horizonte im Weltzusammenhang verweist bzw. Stoffe und Gegenstände meint, die *repräsentativ* für intersubjektive Zusammenhänge stehen wie z.B. Lehrpläne oder andere institutionalisierte Zweck-/Mittelzusammenhänge, wie wir sie hier als Intentionalitätsstrukturen bezeichnen und die im Zusammenhang des Schulunterrichts als Leistungserwartungen an die Lernsubjekte hergetragen werden. *Re-präsentativ* ist der *Lehr*-Gegenstand, weil er *zurückweist* auf Absichten oder Weltzusammenhänge, für die er steht. Repräsentativ bleibt er auch dann, wenn es nicht gelingt, ein *Lern*-Subjekt für ihn zu interessieren. Gelingt dies aber, so wird er in diesem Moment *exemplarisch*, weil das Lernsubjekt nun nach ihm ‚greift‘, ihn sich ‚herausgreift‘ und ihn erst so zum *Lern*-Gegenstand werden läßt.

Repräsentativ in diesem Sinne sind auch die Bildungsstandards, deren Intentionalitätsstruktur von Helmut Heid treffend auf den Punkt gebracht wird: „Die

Bestimmung, Formulierung und Geltendmachung eines Standards haben ein *Subjekt* (...), einen *Adressaten* und nicht zuletzt einen *Zweck*.“⁷¹⁰) – Mit den Bildungsstandards wird im Sinne der PISA-Studie versucht, die verschiedenen Dimensionen des Exemplarischen neu zu bestimmen. Daß dies nur auf der Ebene eines Repräsentativen geschehen kann, das die Möglichkeit des Exemplarischwerdens im Unterricht offen lassen muß, haben wir schon anhand einer Verhältnisbestimmung von *Intentionalität* und *Intentionalitätsstrukturen* dargelegt (vgl. Kapitel 3.4), und auf das *Wie* dieser Offenheit wollen wir im folgenden eingehen. Die Offenheit des Unterrichts beinhaltet dabei eine reflexive Wendung der Lernsubjekte auf das Repräsentative der Standards, so daß diese sogar in ihrer möglichen kritischen Negation noch exemplarische Wirkung entfalten können. Wenn wir Bildungsstandards in diesem Sinne als negierbare Normen verstehen dürfen, haben wir die Grenze des Repräsentativen bis zur äußersten Grenze des Exemplarischen, an der der Umschlag vom Lehr- zum Lerngegenstand erfolgen kann, herangeschoben.

⁷¹⁰ ders., Standardsetzung, in: ZfPäd. 47. Beiheft, 2003, S.176-193: 180

5.1 Das Exemplarische zwischen Kanonisierung und Reichtum des Lebens (Scheuerl)

- 5.1.1 Dimensionen der Kanonisierung
- 5.1.2 Gute und schlechte Stofffülle
- 5.1.3 Materie und Form als Phasen des Bildungsprozesses
- 5.1.4 Das Exemplarische als Vergangenheit und Zukunft vermittelnde Dimension des Lerngegenstands

Hans Scheuerl faßt in seinem 1958 erschienenen Buch „Die exemplarische Lehre“⁷¹¹⁾ die bisherige Diskussion zum exemplarischen Prinzip zusammen. Zu dieser Zeit befand sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Höhepunkt ihrer wissenschaftlichen Entwicklung und ihres gesellschaftlichen und politischen Einflusses.⁷¹²⁾ Das Exemplarische spielte in der damaligen Diskussion um die Reform des Bildungswesens eine ähnlich zentrale Rolle, und es hatte auch eine ähnliche Funktion, wie derzeit die Bildungsstandards in der Nach-Pisadiskussion. Es gab sogar ähnliche bildungstheoretische Probleme hinsichtlich seiner strukturellen Einordnung in einen den Schulunterricht orientierenden Bildungsbegriff. Die Bildungsstandards und das ‚Exemplarische‘ – gewöhnlich in dieser vielsagenden Substantivierung eines Adjektivs, zu dem der Gegenstand fehlt (jeder kann sich dabei denken, was er mag)⁷¹³⁾ – haben zumindest dieses gemeinsam: die Bildungsstandards müssen *exemplarisch* sein, um ein einheitliches Niveau des Schulunterrichts zu gewährleisten, und das Exemplarische muß auf irgendeinen *Standard* beziehbar sein, um dann für ihn stehen zu können.

Wenn wir uns im folgenden mit den Strukturproblemen beschäftigen wollen, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bei der bildungstheoretischen Klärung

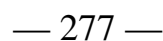
⁷¹¹⁾ Scheuerl 2/1964 (unveränderter Nachdruck 1960)

⁷¹²⁾ z.B. bei der Erstellung eines „Rahmenplans zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, Stuttgart 1959, durch den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen oder bei der Erstellung von Maturitätskatalogen in den „Tübinger Beschlüssen“ (1951), den „Tutzingen Gesprächen“ (1958) und im „Tutzingen Maturitätskatalog“ (1960)

⁷¹³⁾ Solche ‚Begriffe‘ eignen sich gerade für pädagogische Diskussionen sehr. Sie dienen als Etiketten, deren sich jeder bedienen kann, ganz gleich was er darunter versteht. Scheuerl spricht von ‚Kampfrufen‘ und warnt: „Die schlagwortartige Rede vom ‚Exemplarischen‘ wirft vielerlei in einen Topf. Schon am Ursprungspunkt ist es fragwürdig, ob auf so verschiedenartigen Lehrgebieten, wie etwa Physik und Geschichte es sind, mit gleichen Worten auch gleiches gemeint ist.“ (ebenda, S.11)

5.1.1 Dimensionen der Kanonisierung

Bei der Bestimmung des Fächerkanons geht es schwerpunktmäßig mal um das *Lern*-Subjekt und seinen Gegenstandsbezug, hierbei den Aspekt der formalen Bildung betonend, mal um den *Lehr*-Gegenstand und seine jeweils von unterschiedlichen Interessen (zu denen auch die bereichsspezifisch strukturierten Erkenntnisinteressen gehören) bestimmte Systematik (materiale Bildung). Das bildende Prinzip – das *Exemplarische*, wie man sagen könnte – liegt hierbei in der Mitte zwischen formalen und materialen Bildungstheorien: in der *Methode* (siehe die folgende Tabelle), die sich mal an den ‚Kräften‘ (so noch Humboldt selbst) bzw. der



Bildsamkeit des Lernsubjekts und seinem Gegenstandsbezug orientiert und von denen her die Schulfächer im einzelnen Lehr- bzw. Bildungsgang jeweils neu erfunden und begründet werden müssen, und mal an den jeweiligen Bereichssystematiken, wie sie z.B. die wissenschaftlichen Disziplinen darstellen, nach denen sich bis heute die Schulfächer und ihre *Propädeutik* richten und die den einzelnen Lehr- bzw. Bildungsgang mittels Prüfungen und Examina rückwirkend bestimmen. Auf diese *materiale* Seite der Methode gehören auch die ökonomischen, politischen und anderen gesellschaftlichen Interessen, deren Methodiken sich weniger in ‚Fächern‘ als in ‚Schlüsselqualifikationen‘ ausdrücken lassen, die dann aber wiederum die Fächer vermitteln sollen.

Die *Methode* ist also der Dreh- und Angelpunkt, um den herum die Kanondiskussion sich dreht, die – zumindest innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – gleichermaßen dem *Lern*-Subjekt wie dem *Lehr*-Gegenstand gerecht zu werden versucht und dabei in ähnliche Aporien gerät, wie sie Rousseau hinsichtlich der Mensch-/Bürgerproblematik der bürgerlichen Gesellschaft beschreibt: den Schülern, die im Schulunterricht formale (subjektive) und materiale (objektive bzw. intersubjektive) Bildung zugleich verwirklichen wollen bzw. sollen, gelingt weder das eine noch das andere. Ähnlich wie also der Stoffaspekt bei den Geisteswissenschaftlichen Pädagogen wird bis heute bei fortdauernd ungeklärter Problemkonstellation auch die Methode so mystifiziert, daß z.B. Terhart von einer „Magie der Methode“ spricht ⁷¹⁴⁾ und zur Entmystifizierung vorschlägt, beim Lehren und Lernen von einer Intentionalitätsstruktur, also von der Einbeziehung der Intentionalität aller Beteiligten im Unterrichtsprozeß auszugehen ⁷¹⁵⁾.

Wie bei Scheuerl noch einmal besonders deutlich wird, sind sich zwar die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen der antinomischen Struktur der modernen Welt durchaus bewußt. ⁷¹⁶⁾ Es gelingt ihnen aber keineswegs, dem in der Diskussion um

⁷¹⁴ Ewald Terhart, *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, 3., ergänzte Auflage 2000, S.7

⁷¹⁵ ebenda, S.51f.: „Weiterhin ist nur der Absichtsbegriff des Lehrens kompatibel mit einem Verständnis von Lernen als aktivem Aneignungsprozeß des Lernenden selbst. Wenn nämlich von dessen Aktivität und Eigendynamik, und im Klassenunterricht sogar von vielen verschiedenen Eigendynamiken auszugehen ist, kann Lehren de facto nie über seinen Erfolg, das Lernen verfügen – und dies bringt nur der Absichtsbegriff zum Ausdruck.“

⁷¹⁶ So Scheuerl z.B., daß die Vorstellung der Welt als eines einheitlichen Kosmos nur um einen „Glaubenssatz“ handele; und weiter: „Ihm steht gegenüber die Erfahrung der Ungeborgenen

das ‚Exemplarische‘ gerecht zu werden. Zwar beschreibt Scheuerl das Exemplarische als einen „doppelseitigen“ „Relationsbegriff“ und weist es so in unserem Sinne als Moment des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt aus.⁷¹⁷⁾ Aber anstatt nun die subjektive Perspektive – seit Wilhelm von Humboldt das unhintergehbare Fundament jeder Bildungstheorie – angesichts der Konfrontation mit den genannten Antinomien genauer zu bestimmen, geht Scheuerl dieser Problematik implizit schon im Titel seines Buches und dann noch einmal explizit im Vorwort aus dem Weg, indem er das Exemplarische als ein Problem vor allem der „exemplarischen ‚Lehre‘“ und nicht des „exemplarischen ‚Lehren(s)‘ und ‚Lernen(s)‘“ behandeln will.⁷¹⁸⁾

Diese Festlegung auf die exemplarische *Lehre* läßt nun in der Tat mit der didaktischen Bewältigungsproblematik der Stofffülle den Weltaspekt des Exemplarischen in den Vordergrund treten. Es wird vor allem nach den geeigneten *Gegenständen* gefragt, die die verschiedenen Weltbereiche so *repräsentieren*, daß sie ei-

heit, des Fremdseins in der Welt, der ‚Geworfenheit‘ und des ‚Ganz-Anderen‘, kurz, die existentielle Erfahrung, daß nicht alles im Kosmos ‚kosmisch‘ ist, daß es Brüche und Gebrochenheit, Kälte, Blindheit und Zufall gibt, – auch dies ein Glaubenssatz mit eigener geschichtlicher Tradition.“ (Scheuerl 2/1964, S.79)

⁷¹⁷⁾ ebenda, S.81f.

⁷¹⁸⁾ ebenda, S.VIII; hier befindet sich Scheuerl im Widerspruch zu Wagenschein, der mit dem „Lehr-Gang“ nur beginnt, um sich dann aus pädagogischen Gründen davon abzuwenden. Das Fach-Denken verführt Wagenschein zufolge zu logischen und chronologischen Ordnungen der „Stofffülle“ (vgl. Martin Wagenschein, Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens (Vortrag vom 15. März 1956), in: ders., Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997, S.27-59: 28f.). Wagenschein gesteht zwar dem Versuch, das ‚Exemplarische‘ von der Lehre her zu bestimmen, zu, daß man den Begriff durchaus auf die „stoffliche“ Auswahl und Ausstrahlung“ beschränken könne und daß man „entsprechend ‚genetisch‘“ eine „stoffliche Reihenfolge“, also einen Kanon exemplarischer Gegenstände, bestimmen könne: „Dann ist es erlaubt zu sagen, daß man sowohl exemplarisch wie auch genetisch, wie auch beides verbindend, sogar *dozieren* kann(). *Nur*: streng sokratisch kann man nie dozieren und auch nicht programmieren. Und damit auch nicht *Genetisch*, da in ihm das Sokratische konstitutiv ist.“ (Martin Wagenschein, Zum Problem des Genetischen Lehrens (nach einem Vortrag vom 07.12.1965), in: ders., Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997, S.75-124: 97f.) – Wagenschein bestimmt das ‚Genetische‘ als *Lernprozeß*, und erst im Lernprozeß entfaltet sich die exemplarische *Wirkung* eines Lerngegenstands. Mit anderen Worten: der Versuch, das Exemplarische von der Lehre und damit vom Stoff her bestimmen zu wollen, greift zu kurz.

ne systematische Vollständigkeit der Lehre in diesen Bereichen überflüssig machen und so ihre weitere Vervollständigung dem Leben überlassen werden kann.

Um die Qualität dieser besonderen, eben *exemplarischen* Gegenstände besser beschreiben zu können, verwendet Scheuerl das Bild eines Atomkerns: exemplarische Gegenstände sind demnach „kernartige Kraftzentren mit historischer Tiefe und Strahlungskraft“, ⁷¹⁹⁾ und wie Atome sind sie „unteilbar, und doch aus Elementarteilen zusammengesetzt, die nur deshalb nicht auseinanderbersten, weil sie – mit ungeheuren gegensätzlichen Energien geladen – ineinander verklammert sind.“ ⁷²⁰⁾ – Um jeden exemplarischen ‚Kern‘ wölben sich nach Scheuerl dynamische „Sphären“ – hierin unser von Husserl übernommenes, das Subjekt beschreibende Sphärenmodell auf die Gegenstände anwendend –, die einander durchschneiden und durchdringen, so daß die verschiedenen „Sektoren“ und „Peripherien“ der Welt über die exemplarischen Gegenstände miteinander verbunden sind, ohne daß man sie im einzelnen ‚abschreiten‘ bzw. abhandeln muß: „Wo Kraftzentren Sphären erzeugen, fallen ganze systematische Kunstbauten fort.“ ⁷²¹⁾

Also nicht nur das Lern-Subjekt ist subjektives Zentrum einer oder mehrerer Sphären, sondern auch die Gegenstände auf der Weltseite des Korrelatverhältnisses bilden für sich solche ‚subjektiven‘ Zentren eigener, exemplarischer Sphären. Entsprechend kann ein Gegenstand – bzw. „Individuum“, wie Scheuerl immer wieder schreibt – durch die Lehre beschädigt werden, indem sie ihn – als individueller Gegenstand gegen diese „Entwertung“ „in verschiedenem Grade empfindlich“ ⁷²²⁾ – „schematisiert“ und dadurch „entwertet“. ⁷²³⁾

Positiv gewendet ‚strahlen‘, gemäß dem Atommodell, die exemplarischen Gegenstände auf andere Gegenstände ‚aus‘. Die Schulfächer bestehen entsprechend aus einem „Gefüge von ausstrahlenden und anstrahlenden Kernen“ ⁷²⁴⁾. Wir haben es regelrecht mit „Kraftströmen“ zu tun, wie bei einem „Kunstwerk“. ⁷²⁵⁾ So ist es

⁷¹⁹⁾ ebenda, S.6

⁷²⁰⁾ ebenda, S.7

⁷²¹⁾ ebenda

⁷²²⁾ ebenda, S.47

⁷²³⁾ ebenda, S.54; der exemplarische Gegenstand hat auch eine „besondere Würde“ und kann in seiner „Individualität“ durch Subsumtion „in gewissem Umfang“ – wie gehabt – „entwertet werden“ (vgl. ebenda, S.84).

⁷²⁴⁾ ebenda, S.105

⁷²⁵⁾ ebenda, S.119; im Vergleich mit „Kunstwerken“ (vgl. Holzkamp) z.B. stellen „Akten, Ver-

auch kein Wunder, wenn die Gegenstände schließlich sogar zu „sprechen“ beginnen,⁷²⁶⁾ und wenn es sich gar um die Sprache selbst als Gegenstand handelt, so vermag sie schließlich „selbst für mich mit- und weiter(zu)denk(en)“. ⁷²⁷⁾ – Da fragt es sich doch, wozu es in der „exemplarischen Lehre“ noch des Schülers bedarf?

Diese Aufzählung dient keineswegs dem Zweck, das geisteswissenschaftliche Pathos, das immer mit der Rede vom Exemplarischen verbunden ist, lächerlich zu machen. Hier soll nur gezeigt werden, wie ein bestimmter historisch bedingter Problemzusammenhang – die Stofffülle – in seiner Verkürzung auf ein rein didaktisches Problem zur Abstraktion vom Subjektaspekt im Mensch-/Weltverhältnis führt, von dem dennoch – und das ist ja das Frappierende – durchaus in sehr differenzierter Weise gewußt wird!

Und eine weitere Gefahr tut sich auf: ähnlich der Mystifikation des Gegenstandsaspekts wird nun auch der Subjektaspekt mystifiziert. Wo das Lernsubjekt, der einzelne Schüler, in den Blick kommen sollte, haben wir es nun mit einem „eigenen Zyklus grundlegender Geistesbetätigungen“ zu tun, ⁷²⁸⁾ mit verschiedenen (immerhin in Anführungszeichen gesetzten) „Subjekten“, wie z.B. Völkern, Staaten, Kirchen, Bewegungen oder gar Völkergemeinschaften ⁷²⁹⁾, – oder in einer anderen Formulierung: mit „Grunddimensionen des ‚volkstümlichen‘ geistigen Lebens“ ⁷³⁰⁾. Die Perspektive auf das Lernsubjekt ist nun auch dort, wo von ihm im Unterschied zu den Gegenständen die Rede sein sollte, verloren gegangen.

Scheuerl weiß bei aller Mystifikation des Exemplarischen doch sehr wohl um dessen historischen Charakter. Auf der Suche nach den „ursprünglichsten Phänomene(n)“ unserer geistigen Welt“, so Scheuerl, darf nicht vergessen werden, daß es „im Wesen solcher historisch befrachteten Wertfragen (liegt), daß sie allein von der Geschichte selber, in der die Wissenschaft nur ein Mitspieler ist, gelöst (oder auch ungelöst ad acta gelegt) werden können.“ ⁷³¹⁾ – Das Exemplarische als Frage

träge, Gesetze“ natürlich „keine wertbeständigen Objektivationen“ dar und kommen somit nicht als Exemplarisches in Betracht (vgl. ebenda, S.167).

⁷²⁶⁾ ebenda, S.33

⁷²⁷⁾ ebenda, S.S.103

⁷²⁸⁾ vgl. ebenda, S.95ff.

⁷²⁹⁾ vgl. ebenda, S.156f.

⁷³⁰⁾ ebenda, S.171

⁷³¹⁾ ebenda, S.12

nach der Funktion des *Lehr*-Gegenstandes im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt läßt sich unabhängig von der Frage nach dem Lernsubjekt nur als eine *historische* – und damit als eine *intersubjektive* Problemstellung entfalten. Von dort rückwirkend auf die Betrachtung des Lernsubjekts wird dieses nun selbst historisiert, intersubjektiviert und kollektiviert. Die Kanondiskussion als Frage nach der angemessenen Verfahrensweise zur Herstellung eines Konsens⁷³²⁾ und seiner „historisch ausgebildeten und ständigen Überprüfung“⁷³³⁾ progrediert wegen mangelnder Verwurzelung in den weltkonstitutiven Bedürfnissen des subjektiven Bewußtseins ins Unendliche. Die subjektive Potenz des Bewußtseins, einen Anfang zu setzen, kommt nicht in den Blick.

Dennoch und trotz seiner Beschränkung auf den Aspekt der Lehre geht auch bei Scheuerl der Bezug auf das eigentliche Lernsubjekt nicht völlig verloren. Dies wird dort bemerkbar, wo das Kanonproblem nicht ausschließlich auf die Gegenstände bezogen wird, sondern wo auch die Frage nach den spezifisch *pädagogischen* Methoden, nach dem Unterschied z.B. zur Wissenschaft, aufgeworfen wird.⁷³⁴⁾ Von dieser Frage nach der Besonderheit der *pädagogischen* Methode aus gerät nun das eigentliche Lernsubjekt noch einmal in den Blick. Hierbei spielt der Begriff des ‚Zyklus‘ – synonym mit dem Begriff des Kanons gebraucht – eine besondere Rolle. Einerseits mit dem Verweis auf die Enzyklopädie auf den wissenschaftlichen Anspruch auf vollständige Erfassung der Welt anspielend wird diese den Gegenstand ins Zentrum stellende Sichtweise andererseits doch in Frage gestellt: „In der Volksschuldidaktik, wo es auf die Reife für wissenschaftliche Studien nicht ankommt, hat man seit langem empfunden, daß der (vermeintlich) systematische Zusammenhang der Wissenschaften nicht nur methodisch unerreichbar bleibt, sondern der eigentlichen Volksschulaufgabe als Lehrgangsziel sogar hindernd im Wege stehen kann.“⁷³⁵⁾

⁷³²⁾ vgl. ebenda, S.12f., 118, 169

⁷³³⁾ ebenda, S.175

⁷³⁴⁾ ebenda, S.113, 123f., 128, 171 u.ö. – Scheuerl stellt auch den heutigen Begriffen der Schlüsselqualifikation und der Kompetenz ähnliche Konzeptionen zum „konkret-funktionale(n) Denken“ (ebenda, S.143) vor, die an die Stelle eines Kanons von bildenden bzw. exemplarischen Gegenständen einen „Kanon werkzeug- und geräthafte(r) Grundgegebenheiten“ (ebenda, S.144) aufzustellen versuchten, entsprechend den Notwendigkeiten der wissenschaftlich-technischen Welt.

⁷³⁵⁾ ebenda, S.124

In den Schulfächern – nicht nur in der Volksschule – geht es letztlich um einen ganz anderen ‚Zyklus‘, – nämlich um den, mit Herbart zu sprechen, „Gedankenkreis“ des Schülers. Scheuerl spricht ganz ähnlich vom „Lehrprinzip der ‚konzentrischen Kreise‘, das sich an die wachsende Fassungskraft des Durchschnitts der Schüler hält und dem Leben jeweils das entnimmt, was der Entwicklungsstufe gerade möglichst unmittelbar faßbar ist, um so das Interesse zum Schwungrad des Lehrgangs zu machen.“ ⁷³⁶⁾ – Ins Zentrum des den Unterricht bestimmenden Zyklus rücken jetzt also das Interesse und die Fassungskraft des Schülers und nicht die Gegenstände. Nicht umsonst erinnern auch die „konzentrischen Kreise“ an Husserls Sphären, in deren Zentrum nun nicht die Gegenstände stehen, sondern wie bei Husserl das subjektive Bewußtsein. Das Interesse bestimmt Scheuerl näher als eine in verschiedene Grundfragen ausdifferenzierbare Fragehaltung: „Sieht man in den Schulfächern vielmehr akzentuierte Glieder eines Kanons von menschlichen Grundfragen an die Welt, so ist auch die Möglichkeit ihrer exemplarischen Erschließung gewährleistet.“ ⁷³⁷⁾

An dieser Stelle der Problementwicklung bewegt sich Scheuerl außerhalb seiner eigenen, sich vor allem auf die exemplarische *Lehre* richtenden Zielsetzung und innerhalb des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt. Das *Lern*-Subjekt mit seinem Interesse an Selbsthabe als einseitig fundierendem Prinzip ist wieder in den Blick gekommen. Entsprechend wird nun die Kanonproblematik vor allem als ein dem Lernsubjekt gerechtwerdendes *Methoden*problem entfaltet. Jeder wissenschaftlichen Disziplin liegt eine „Fragehaltung als solche“ ⁷³⁸⁾ zugrunde, zu der das Schulfach in spezifisch pädagogischer Weise anleiten soll, indem es vom Interesse der Schüler ausgehend vor allem diesem Ziel dient: „Das Kind soll fragen lernen.“ ⁷³⁹⁾

⁷³⁶⁾ ebenda, S.35

⁷³⁷⁾ ebenda, S.128

⁷³⁸⁾ ebenda, S.17

⁷³⁹⁾ ebenda, S.148; allerdings wird hier ein unnötiger Gegensatz zwischen didaktischer und wissenschaftlicher Methode aufgebaut. Der Unterschied besteht keineswegs in der „selbständigen Orientierung des Lernenden“ (ebenda, S.139), wie Scheuerl behauptet. Diese Selbständigkeit ist genauso Kennzeichen des wissenschaftlichen Forschers. Janusz Korczak z.B. bezeichnet deshalb das Bilden von ad-hoc-Theorien – von Scheuerl als Fähigkeit der Analogienbildung bezeichnet (vgl. ebenda, S.73-80) – gleichermaßen als grundlegendes Merkmal der Lehrerbildung wie des Schulunterrichts. Korczaks auf die Schulpraxis bezogenes „Theoretisieren-Lernen“ und Scheuerls Zielbestimmung, daß die Kinder fragen lernen sollen, befinden sich nicht in einem Gegensatz, sondern in einem Ergänzungsverhältnis zur wissenschaftlichen Theorie: „Die Not-

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode bedeutet das, daß der Unterrichtsprozeß ‚Begegnungen‘, ‚Erschütterungen‘, insgesamt ein ‚Ergriffensein‘ vom Gegenstand ⁷⁴⁰⁾ und von dort aus einen ‚Einstieg‘ ⁷⁴¹⁾ in einen Fragezyklus ermöglichen soll, von dem aus sich der Gegenstand als *Fach* nach und nach – genetisch – herauskristallisiert. Die wiederum pathetisch anmutenden Beschreibungen dieses ‚erschütternden‘ Einstiegs sind in diesem Fall doch sachangemessen, weil er sich aus der Perspektive des Lernsubjekts ‚sprunghaft‘ vollzieht, ⁷⁴²⁾ von der Erlebnisqualität her vergleichbar einem Sprung in tiefes Wasser: gleichsam das Unbekannte, das einen zunächst ängstigt, ⁷⁴³⁾ aber dann doch überraschend ‚trägt‘, – von wo aus sich dann das Neue ‚Schritt für Schritt‘ kontinuierlich erkunden läßt. Dieser ‚Sprung‘ in einen Fragezyklus hinein setzt einen Anfang, einen *Ur*-Sprung, den die hermeneutische Analyse schlicht voraussetzen muß, ohne ihn mit hermeneutischen Mitteln wirklich ‚verstehen‘ zu können. ⁷⁴⁴⁾

wendigkeit, das ‚Theoretisieren‘ zu lernen, ergibt sich für Korczak aus der Einsicht, daß die alltäglichen Erziehungssituationen so vielschichtig und komplex sind, daß keine wissenschaftliche Theorie sie vollständig erfassen kann. ... Stattdessen müssen Kinder und Erwachsene gemeinsam lernen, die der jeweiligen besonderen Situation angemessenen ‚theoretischen Äquivalente‘ (...) zu entwickeln, also selbständig Theorien zu bilden, anstatt sie fraglos von anderen zu übernehmen.“ (Herwart Kemper: Janusz Korczak: Die Möglichkeiten der Erziehung und die Grenzen der wissenschaftlichen Theoriebildung und professionellen Tätigkeit, in: ders., Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Weinheim/München 1990, S.39-143: 131) – Der grundlegende Unterschied zwischen Schulunterricht und wissenschaftlicher Forschung ist wohl eher der zwischen Propädeutik und Systematik, wobei die Propädeutik nicht einfach nur der Vorbereitung auf die Universität dient, sondern ebenso sehr gesamtgesellschaftlichen Interessen wie den Interessen des Lernsubjekts selbst gerecht zu werden hat.

Auch Wagenschein hebt an dieser Stelle nicht den *Unterschied*, sondern die *Gemeinsamkeit* zwischen didaktischer und wissenschaftlicher Forschung hervor: „... wir häufen nicht mehr auf Vorrat, sondern wir suchen, was wir brauchen, wir verfahren also wie in der ursprünglichen Forschung. *Das Seltsame fordert uns heraus, und wir fordern ihm das Einfache ab.*“ (Wagenschein, Weinheim/Basel (11)1997, S.35)

⁷⁴⁰⁾ vgl. Scheuerl 2/1964, S.17, 18, 23 u.ö.

⁷⁴¹⁾ ebenda, S.22, 121, 141, 166 u.ö.

⁷⁴²⁾ ebenda, S.22, 29, 32, 70, 78f., 86, 122, 141 u.ö.

⁷⁴³⁾ in der Motivationspsychologie als ein Zustand der Ungewißheit beschrieben, in dem Erfolg und Mißerfolg sich die Waage halten, wo aber die Erfolgsaussichten gewissermaßen ‚greifbar‘ nahe zu sein scheinen.

⁷⁴⁴⁾ Wie auch Heidegger weiß: „Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen.“ (Martin Heidegger, Sein und Zeit, Tübingen 16/1986, S.153)

Am Anfang eines Schulfachs – als Unterrichtsgang genommen – stehen also Begegnungen, aus denen sich Fragen ergeben, von denen aus gewissermaßen noch alle Fächer möglich sind. Ziel dieser ‚Begegnungen‘ ist nun vor allem die Fähigkeit, die Lerngegenstände Sachgebieten zuzuordnen. Diese Fähigkeit besteht Scheuerl zufolge vor allem darin, Analogien zu stiften ⁷⁴⁵): „Analogien wahrnehmen und stiften ist eine ‚Kunst‘. Sie bedarf der Übung und Reifung. ... An wenigen Beispielen muß erfahren werden, worin die Entsprechungen des Verschiedenen bestehen können und wo ihre Grenzen liegen. Die große Fülle der Möglichkeiten, die jedes gut gewählte Paradigma dem Stiften immer neuer Analogien eröffnet, muß wesentlich offen bleiben.“ ⁷⁴⁶) – Man beachte das „wesenhaft offen“: also keine mystifizierende Schau des angeblichen *Wesens* exemplarischer Gegenstände, sondern lediglich das Versuchen und Probieren, ob die vermuteten Verbindungslinien, die ‚Analogien‘, des Neuen zu schon Bekanntem sich bestätigen lassen oder nicht. ⁷⁴⁷)

So wird die „forschende Schülerfrage“ zum „Motor“ einer „Gedankenbewegung“, die der „(g)eschickte Methodiker“ „unmerklich in das Bett eines Lehrgangs“ zu lenken vermag. Erst der weitere Unterrichtsgang und die didaktische Kunst des Lehrers legen die Methode und damit das Fach fest, und die methodische Offenheit bezeichnet einen *ursprünglichen*, weil von Begegnungen ausgehenden, „wesenhaft offenen“ Prozeß kontinuierlicher Engführung auf ein Fach!

Letztlich geht es eben nicht in erster Linie um einen „Zyklus grundlegender Kategorien“, die auf der Gegenstandsseite einen „Zyklus des Ganzen“ vorgaukeln, den es nach Scheuerls eigener Einsicht – das Bild vom einheitlichen Erkenntnisbaum bemühend – nicht mehr geben kann: „Wo sollte nach dem Verlust des Zentrums in der Philosophie heute der Stamm dieses Baums noch gesucht werden? Sind da nicht mehrere verschiedenartige Stämme, die sich ‚radikal‘, von der Wurzel her, unterscheiden, – möglicherweise ein ganzer Wald?“ ⁷⁴⁸) – Es geht vielmehr um ein „Bildungsganzes“ ⁷⁴⁹), das nicht etwa ein vollendetes Ganzes an Wissen und Er-

⁷⁴⁵ Scheuerl 2/1964, S.73-80

⁷⁴⁶ ebenda, S.78

⁷⁴⁷ „Erst die nachfolgende kritische Prüfung kann erweisen, ob das auf Analogien gerichtete Auge bloß vordergründig-zufällige Entsprechungen wahrgenommen oder wirkliche Zusammenhänge erschaut hat.“ (ebenda, S.76)

⁷⁴⁸ ebenda, S.124

⁷⁴⁹ ebenda, S.169

kenntnis meint, sondern auf „die ergänzende Leistung des sich Weiterbildenden“ baut, die darin besteht das Ganze bzw. den „Zirkel“ des Wissens „in der Schweben zu halten, um ihn mit jeder neuen Erfahrung schrittweise ‚an jedem Punkte‘ zu erweitern.“ ⁷⁵⁰⁾

Das Zentrum des Ganzen bzw. des Zirkels bildet nun also das Lernsubjekt selbst. Dabei bleibt es natürlich richtig – jenseits aller Mystifikation „pädagogischer Gehalte“ ⁷⁵¹⁾ –, daß die Schulfächer selbst einen Kanon bilden, als „mittlere(s) Aufgliederungsstadium“ zwischen den Lernsubjekten und den materialen Interessen der Gesellschaft und der Wissenschaften, ⁷⁵²⁾ und daß die Schulfächer einen historischen Konsens darüber *repräsentieren*, was die ältere Generation mit der jüngeren Generation will. Aber das sagt eben noch nichts über deren *exemplarische* Wirkung im Lernprozeß selbst aus, den der Schulunterricht zu organisieren versucht.

Als jeweils exemplarisches *Ganzes* konstituieren sich die Schulfächer nur in der unhintergehbaren Perspektive des individuellen Bildungssubjekts, das nicht etwa als „Volksgemeinschaft“ auftritt, sondern als einzelnes subjektives Bewußtsein. Denn: „Lehre ... ist als Repräsentant eines gültigen Sachgehalts immer auf lernende Subjekte bezogen, die auch bei nahezu homogener Natur doch jedes für sich ihre eigene Geschichte haben.“ ⁷⁵³⁾ Es ist dieses Lernsubjekt, das die Schulfächer in ein Beziehungssystem fügt, das „nicht in der Welt-Struktur“ als solcher liegt, sondern „in die Struktur des sich zur Welt verhaltenden und sie erkennenden, von ihr wissenden und sie gestaltenden geistigen Subjekts (zurückverlegt)“ ist. ⁷⁵⁴⁾

Die Welt mitsamt ihren Regionen bildet zwar keinen einzelnen, alle Wissenszweige in sich vereinigenden Baum der Erkenntnis mehr, aber damit ist die ‚Mitte‘ eines ein Bildungsganzes ermöglichenden Erkenntnissubjekts nicht verloren gegangen, „denn die Mitte ist überall, wo wir uns gerade ernsthaft befinden.“ ⁷⁵⁵⁾

⁷⁵⁰⁾ ebenda, S.70f.

⁷⁵¹⁾ ebenda, S.5

⁷⁵²⁾ vgl. ebenda, S.123

⁷⁵³⁾ ebenda, S.29

⁷⁵⁴⁾ ebenda S.80

⁷⁵⁵⁾ ebenda, S.146

5.1.2 Gute und schlechte Stofffülle

Wie schon erwähnt ist die Diskussion um das ‚Exemplarische‘ unlösbar mit dem historischen, mit der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Gesamtpraxis einhergehenden Problem der Stofffülle verbunden, das Scheuerl als „öffentliche(n) Notstand“ von „Mengen von beziehungslos nebeneinanderliegendem Wissen und Können“ beschreibt.⁷⁵⁶⁾ Dies führte, wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, zu einer Verschiebung des geisteswissenschaftlichen Fokus auf den Mensch-/Weltzusammenhang als Wechsel- bzw. Korrelatverhältnis hin zur Betonung und Mystifizierung des Stoffaspekts: „Denn die ‚Sachen‘, die ‚Gegenstände‘, die als ‚Bildungsgüter‘ aufgefaßten Phänomene sind es, welche mit der ungeheuren Horizonterweiterung des modernen Bewußtseins das Problem der Stofffülle und damit auch den Ruf nach Abkürzung, Verdichtung und Entlastung haben entstehen lassen.“⁷⁵⁷⁾ – Diese „ständig wachsende Fülle des Lernstoffs“⁷⁵⁸⁾ vermochte der traditionelle Schulunterricht nicht mehr zu bewältigen.

An die Stelle stofflicher Vollständigkeit sollte nun der exemplarische Gegenstand treten, an die Stelle wissenschaftlicher Systematik der Kanon. Beim Exemplarischen ging es um das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen – für was steht der Gegenstand? (Mittel bzw. Medium des Schulunterrichts) –, beim Kanon ging es um das Verhältnis des Ganzen zum Einzelnen – um was geht es im Schulunterricht? (Ziel bzw. Zweck des Schulunterrichts). Mit der Aufwertung des Exemplarischen und des Kanons ging eine Abwertung der stofflichen Vollständigkeit der in ihrem Dienste stehenden wissenschaftlichen Methode einher. Die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen fanden auf diesem Wege zu einer pädagogischen Zielbestimmung des Schulunterrichts: „der (vermeintlich) systematische Zusammenhang der Wissenschaften“ bleibt für den Schulunterricht „nicht nur methodisch unerreichbar“, sondern er steht „der eigentlichen Volksschulaufgabe als Lehrgangsziel sogar hindernd im Wege“. Es geht vielmehr „um eine Lebensorientierung unmittelbar praktischer und emotionaler, sozialer, politischer und sittlicher Art, als

⁷⁵⁶⁾ vgl. ebenda, S.81; hierzu im Gegensatz Wagenschein, der das Exemplarische nicht vom Problem der Stofffülle her entwickelt (vgl. Kapitel 5.2.2)

⁷⁵⁷⁾ ebenda, S.122

⁷⁵⁸⁾ ebenda, S.1

daß man die dafür erforderliche Weltkenntnis erst auf dem Umweg über die zunächst zerstreuen und dann wieder sammelnden Prismen wissenschaftlicher Reflexionen gewinnen könnte“. ⁷⁵⁹⁾ Kurz: es geht im Schulunterricht eben nicht nur um das *Wissen* und seine Systematik, sondern auch um *Umgang*.

Lehrgegenstände, die im Dienste der wissenschaftlichen Vollständigkeit stehen, behindern deshalb den eigentlichen Zweck des Schulunterrichts und stehen für Stofffülle im schlechten Sinne. Lehrgegenstände hingegen, die für die Umgangsdimension stehen, öffnen den Schulunterricht für die gesamtgesellschaftliche Praxis. Hier spricht Scheuerl nicht mehr einfach nur von Stofffülle, sondern von „Reichtum und Fülle des geistigen Lebens“ ⁷⁶⁰⁾, und *diese* Stofffülle wird nun ausschließlich positiv konnotiert. Das Exemplarische besteht nicht mehr aus einzelnen, historisch zwar in Schulfächern kanonisierten, ansonsten aber beliebig mit anderen austauschbaren Aspekten verschiedener, wiederum beliebig vermehrbarer – als Gesamtsystematik nicht darstellbarer – Wissenschaften, ⁷⁶¹⁾ sondern aus „grundlegenden und aufschließenden Umgangserfahrungen, die zum Ausstrahlen gebracht werden sollen“. ⁷⁶²⁾ Diese Umgangserfahrungen gibt es nicht nur im traditionell geisteswissenschaftlichen, sondern auch im naturwissenschaftlichen Gegenstandsreich, nun im Unterschied zur Natur-*Lehre* als ‚Natur-Kunde‘ bezeichnet: denn „(a)uch ... Bereiche, deren Betrachtung gewöhnlich einerseits der ‚Naturlehre‘, also der Physik und Chemie, andererseits der Geographie zugewiesen wird, sind fundamental auf einer Ebene des Umgangs und der Kunde erfahrbar.“ ⁷⁶³⁾ – Diese Ebene des Umgangs ist hier eine Form der Kinästhesie, als haptisches Ergreifen und sinnliches Erfassen eines Naturgegenstands auf der Ebene subjektiv-sinnlicher Wahrnehmung, wie es Scheuerl z.B. bei einfachen Werkzeugen beschreibt. ⁷⁶⁴⁾

Aber der herausragende, wahrhaft exemplarische Gegenstand des Umgangs ist

⁷⁵⁹⁾ vgl. ebenda, S.124f.

⁷⁶⁰⁾ ebenda, S.37

⁷⁶¹⁾ ebenda, S.124: „Überall Mehrdeutigkeiten, rational bodenlose Axiome, schwebende Zirkel. Überall divergierende Aspekt in nahezu beliebig vermehrbarer Zahl, zwischen denen es keine allgemein anerkannten Gerüste, keine festen Grenzen und oft nicht einmal fließende Übergänge gibt, sondern nur Vakuum und Sprünge.“

⁷⁶²⁾ vgl. ebenda, S.173

⁷⁶³⁾ vgl. ebenda, S.137

⁷⁶⁴⁾ vgl. ebenda, S.150

für Scheuerl die Sprache selbst, insbesondere die *Muttersprache*, gleichermaßen Mittel wie Zweck des Schulunterrichts, im eigenen Fach wie auch fächerübergreifend: „Wo die Umgangserfahrungen verkümmert sind, erwächst ihr ... die Pflicht, im Schulleben, im Schulgarten und im Schulhause selbst, durch die Pflege von Pflanzen und Tieren, aber auch auf Wanderungen und im Heimaufenthalt, bei planvollen Beobachtungen des Wetters oder im Aufblick zur Sternenwelt immer neue eigene Kontakte zur Natur zu suchen und zu stiften.“ ⁷⁶⁵⁾

In der „muttersprachlichen Bildung“ ⁷⁶⁶⁾ kann die Stofffülle gar nicht groß genug sein. Im Gegenteil geht es hier um „eine möglichst große Fülle des Sprachstoffs und der Formen“. ⁷⁶⁷⁾ Und was in den einzelnen Fächern neben den innerfachlichen Inhalten „noch an Zeit und an Kräften übrigbleibt, solle man besser für die Anreicherung der Basis des Umgangs verwenden“, ⁷⁶⁸⁾ unter ‚Basis‘ hier nicht die Kinästhetik, sondern die Sprache verstehend. Darüberhinaus darf man ruhig auf die ausstrahlende Kraft solch exemplarischer Lehrgegenstände vertrauen: denn „(d)a gibt es offene, in allen Richtungen nahezu unendlicher Vervollständigung fähige Gebiete angesichts derer man in Lehrgängen nur gewisse Kernstrukturen aufbauen kann, hoffend, daß die Erfahrungen des Lebens selber sie reich und vielfältig ergänzen mögen (so in Sprachlehre, Sprachkunde, in der Lebensauslegung durch literarische Werke, aber auch bei der Einführung in das Verständnis der Arbeits- und Sozialwelt).“ ⁷⁶⁹⁾

Hinsichtlich dieser pädagogischen Qualität des Schulunterrichts im Unterschied zur wissenschaftlichen Systematik wird auf der Ebene des Umgangs als Sprache das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt durchaus angemessen berücksichtigt. Dabei bleibt aber festzuhalten, daß dies nur die eine, *hermeneutische* Dimension des Umgangs betrifft, während die wahrnehmungsästhetische Dimension des Umgangs als Kinästhetik hier unthematisch bleibt. Diese Aufwertung der Sprache als herausragender Umgangsdimension führt nun aber zu ihrer Mystifizierung, analog zur Mystifizierung der Methode in der Kanondiskussion. Da Sprache innerfach-

⁷⁶⁵⁾ ebenda, S.133

⁷⁶⁶⁾ ebenda

⁷⁶⁷⁾ ebenda, S.105

⁷⁶⁸⁾ ebenda, S.137

⁷⁶⁹⁾ ebenda, S.174

lich (als Fach Deutsch bzw. Muttersprache und als Fremdsprache) wie auch fächerübergreifend gleichermaßen *Medium* wie *Gegenstand* des Schulunterrichts ist, entsteht ein unpädagogisches, weil das Lernsubjekt leugnendes Gegenstands-Pathos.

Denn wie schon im vorhergehenden Kapitel davon die Rede gewesen war: Die ‚Gegenstände‘ beginnen zu ‚sprechen‘, und „(n)icht jeder Gegenstand enthält die gleiche paradigmatische Kraft“. ⁷⁷⁰⁾ Der exemplarische Gegenstand hat eine ‚Würde‘, die ‚entwertet‘ werden kann. ⁷⁷¹⁾ Diese mangelnde Differenzierung von Sprache als Medium und als Gegenstand führt dazu, daß eine positive Stofffülle als Reichtum nicht mehr nur ein Merkmal des sprachlichen, auf die miteinander

Formale und materiale Bildung als Problem der Stofffülle			
Stofffülle als Reichtum		Stofffülle als Problem	
Umgang (Mensch-/Weltverhältnis)		Wissen (Stoffaspekt im Mensch-/Weltverhältnis)	
als Wahrnehmung (Menschen- und Nichtmenschwelt umfassend)	als Sprache	als Wesen (Zweck und Mittel zugleich)	als Wissenschaft

interagierenden Lernsubjekte bezogenen Umgangs ist, sondern auch des Gegenstands selbst, nicht als *Wissen*, sondern als *Wesen*. Durch die Gleichsetzung des Zweck- und Mittelcharakters werden die Sprache und mit ihr die exemplarischen Gegenstände zum *Selbstzweck*; sie werden *moralisch* aufgewertet, ⁷⁷²⁾ nun gewissermaßen an Kants kategorischem Imperativ teilhabend. ⁷⁷³⁾ Zu Umgang und Fülle treten „Wesentlichkeit und Fülle“ als weitere „Qualitätsmaßstäbe der Bildung“ hinzu. ⁷⁷⁴⁾

⁷⁷⁰⁾ vgl. ebenda, S.33

⁷⁷¹⁾ vgl. ebenda, S.84

⁷⁷²⁾ Man denke an die ‚Würde‘ des Exemplarischen!

⁷⁷³⁾ Der *Mensch* (nicht die Gegenstände!) darf nie nur als Mittel, sondern er muß immer zugleich als Zweck behandelt werden.

⁷⁷⁴⁾ vgl. ebenda, S.83

Obwohl Scheuerl also den Schulunterricht in seiner spezifisch pädagogischen Qualität von wissenschaftlicher Lehre zu unterscheiden vermag, indem er die Umgangsdimension sowohl hinsichtlich des Geist- als auch hinsichtlich des Naturaspekts von Welt zum eigentlichen Zweck des Schulunterrichts erklärt – und der Begriff des *Umgangs* ist als solcher schon ein das Mensch-/Weltverhältnis umfassender Korrelatbegriff, da es dabei immer um *jemanden* geht, der *mit etwas* (non-ego) oder *jemandem* (alter-ego) umgeht –, wird mit dem Pathos des Wesentlichen der Gegenstandsbereich wieder mystifiziert. Scheuerl bleibt dem Stofflichen verhaftet, auf der Suche nach dem exemplarischen *Lehr-Gegenstand* das *Lernsubjekt* und seinen Gegenstand verfehlend.

5.1.3 Materie und Form als Phasen des Bildungsprozesses

Scheuerl bestimmt das ‚Exemplarische‘ als „didaktisches Repräsentationsverhältnis“ ⁷⁷⁵⁾ und spricht in diesem Zusammenhang auch des öfteren in Tautologien, z.B. in der Wendung „exemplarische Repräsentation“ ⁷⁷⁶⁾, in der die attributive und die substantivische Funktionsbestimmung gegenseitig austauschbar sind. ⁷⁷⁷⁾ Trotzdem scheint in diesen Bestimmungsversuchen ein Aspekt des Exemplarischen auf, den wir in dieser Arbeit ebenfalls vertreten: das Exemplarische repräsentiert etwas, es steht für etwas, wobei sich diese analogische Beziehung nach Scheuerl im wesentlichen nach vier Dimensionen hin ausdifferenzieren läßt.

Diese Repräsentationsbeziehung ist aber nicht umkehrbar: zwar *repräsentiert* jedes Exemplarische etwas, aber nicht jedes Repräsentationsverhältnis ist ohne weiteres auch *exemplarisch*. Um eine *exemplarische Wirkung* zu entfalten, muß der *repräsentative Gegenstand* auf die subjektive Erfahrung eines Lernsubjekts beziehbar sein. Im folgenden soll es darum gehen, inwiefern das Exemplarische als exemplarische *Wirkung* – unabhängig von dieser Wirkung ‚gibt‘ es das Exemplarische überhaupt nicht – ausschließlich in dieser subjektiven Erfahrung gründet.

Die hauptsächlichen vier Dimensionen des Exemplarischen bezeichnet Scheuerl als „Exemplar“, „Typus“, „Fall“ und „pars pro toto“ bzw. „totum pro parti-

⁷⁷⁵⁾ ebenda, S.43

⁷⁷⁶⁾ ebenda, S.39

⁷⁷⁷⁾ z.B. „repräsentatives Exemplar“ (vgl. ebenda, S.50 u.ö.)

bus“.⁷⁷⁸⁾ Zwar ähnlich wie Scheuerl beim „Exemplar“ (als Gegenstand) vom Wortsinn (ex-imere: heraus-greifen) ausgehend möchte ich hier aber diesen Wortsinn hinsichtlich des Exemplarischen (als Wirkung) anders deuten als Scheuerl, der daraus eine bloße Identitätsbeziehung zwischen der Gattung und ihrem Exemplar herausliest. Der Akt des Herausgreifens beinhaltet mehr als eine bloße Identitätsbeziehung zwischen Gegenständen und ihren Begriffen. Es muß allererst das subjektive Interesse geweckt sein, um nach etwas zu greifen.

Das Beispiel des Buches, das ich als ‚Einzelexemplar‘ aus dem Bücherregal herausnehme, macht dies deutlich. Ich nehme es eben nicht, wie Scheuerl meint, „unabhängig von seinem Inhalt und seinem Format“ als „ein Exemplar für alle Bücher überhaupt“ aus dem Regal.⁷⁷⁹⁾ Ich ‚greife‘ nach ihm, weil es gerade als Besonderes für mich interessant ist: nach seinem Inhalt, der sich – mal leichter, mal schwieriger – *lesen* läßt, und nach seinem Format, das sich je nach Größe, Schwere und Material unterschiedlich anfassen läßt. Erst von hier her werden alle anderen Bücher, als „Bücher überhaupt“, wertvoll. Gäbe es hier nur eine Identitätsbeziehung, wäre meine Lust, danach zu *greifen*, erheblich reduziert. Gerade in diesem Sinne kommt es eben doch auf den Gegenstand als „Individuum“ an⁷⁸⁰⁾ – natürlich nicht im Sinne einer subjektiven ‚Würde‘.

Bei den von Scheuerl aufgezählten vier Dimensionen des Exemplarischen – wie schon Wilhelm von Humboldt festhält⁷⁸¹⁾ – geht es immer vor allem um das Verhältnis von Ursache und Wirkung im menschlichen Empfinden und Handeln: „Versucht man es, diese Ideen, durch nähere Anwendungen auf den einzelnen Menschen, noch genauer zu prüfen; so reducirt sich in diesem alles auf Form und Materie. Die reinste Form mit der leichtesten Hülle nennen wir Idee, die am wenigsten mit Gestalt begabte Materie sinnliche Empfindung.“⁷⁸²⁾ In welchem Sinne

⁷⁷⁸⁾ vgl. ebenda, S.43-51, 52-58, 58-63 und 69-73

⁷⁷⁹⁾ vgl. ebenda, S.46

⁷⁸⁰⁾ vgl. ebenda, S.50

⁷⁸¹⁾ und auch Herbart! Denn was stellen Scheuerls Dimensionen des Exemplarischen anderes dar, als den Versuch, Gegenstände zu klassifizieren? Dem hält Herbart entgegen: „Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern *Gemütszustände*.“ (Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, in 19 Bdn., Bd.2, Aalen 2/1888 (1989), S.5-139: 44)

⁷⁸²⁾ Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates

dieses Verhältnis von Form und Materie, das von formalen und materialen Bildungstheorien entsprechend unterschiedlich gewichtet wird, als Moment des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt zu verstehen ist, wollen wir im folgenden sehen.

Anders als die herkömmlichen formalen und materialen Bildungstheorien, die die formalen und materialen Aspekte der Bildung als subjektive und objektive *Bildungsprinzipien* interpretieren und dabei das eine gegen das andere ausspielen, versteht Humboldt sie nicht als sich gegenseitig ausschließende, sondern als verschiedene, einander stets abwechselnde und zueinander in einer festen Zeitfolge stehende *Phasen* eines lebenslangen Bildungsprozesses. Die materiale Phase geht der formalen stets vorher, und die formale Phase stellt das der materialen Phase innewohnende Resultat des Bildungsprozesses dar: „Aus der Verbindung der Materie geht die Form hervor. Je grösser die Fülle und Mannigfaltigkeit der Materie, je erhabener die Form.“ ⁷⁸³⁾

Der Bildungsprozeß kommt nun aber – solange er ein *Bildungs*-Prozeß ist – in diesem Resultat keineswegs zum Stillstand: „Die Form wird wiederum gleichsam Materie einer noch schöneren Form.“ ⁷⁸⁴⁾ – Die neue ‚Form‘, zu der die ursprüngliche ‚Materie‘ des Bildungsprozesses gefunden hat, wird also wiederum zur ‚Materie‘, zum *Ausgangspunkt* eines neuen Bildungsprozesses. ‚Materie‘ bzw. ‚Stoff‘ sind somit nichts anderes als relative Ausgangspunkte eines von ihnen sich abtossenden ‚Stoff-Wechsel‘-Prozesses: Der ‚Stoff‘ ‚wechselt‘ seine ‚Gestalt‘ bzw. die noch ungeformte *Materie* (Humboldt: „sinnliche Empfindung“) erhält durch *Bildung* eine *Form*! Der Stoff wechselt seine Gestalt, insofern er seine bisherige (‚niedrigere‘) Gestalt ablegt und eine neue, ‚höher‘-wertige Gestalt annimmt – ‚niedriger‘ und ‚höher‘ gleichermaßen relativ zum Bildungssubjekt wie zur gesellschaftlichen Bildungs-‚Kultur‘. Dies ist die *hermeneutische* Perspektive auf den Bildungsprozeß.

Die Materie erhält durch Bildung eine Form, insofern sie – als noch *unvermittelte* Wirklichkeit ⁷⁸⁵⁾ – noch keine Form hat bzw. noch in keinem Vermittlungs

zu bestimmen, Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980, S.56-240: 66; zitiert als: Ideen

⁷⁸³ ebenda

⁷⁸⁴ ebenda

⁷⁸⁵ vgl. Franz Fischer, Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, aus

zusammenhang (Horizonte) steht und lediglich erst die noch unbestimmte Aufmerksamkeit des Bildungssubjekts geweckt hat; sie bildet im *genetischen* Sinne einen zunächst oft verwirrenden Anfang (vgl. Kapitel 5.2.2). Diese Begegnung mit der unvermittelten Wirklichkeit hat die das Bildungssubjekt ‚erschütternde‘ Qualität eines einen wirklichen, *ursprünglichen* Anfang setzenden Einstiegs in einen Bildungsprozeß. Humboldt beschreibt diesen spontanen, von keinen vorhergehenden Vermittlungsprozessen angebahnten und von ihnen her nicht begründbaren *Ur-Sprung* in den Bildungsprozeß mit der starken Metapher eines Zeugungsaktes.⁷⁸⁶⁾

Humboldt setzt diesen Zeugungsakt sogar vom eigentlichen *formgebenden* Bildungsprozeß ab: „Daher ist Zeugung von Bildung verschieden, und darf nur Erweckung genannt werden; die nachfolgende Bildung des Erzeugten gehört ihm selbst, nicht dem Erzeugenden an. Man kennt, was der Zeugung vorhergeht, und sieht das Daseyn, das darauf erfolgt; wie beides verknüpft ist? umhüllt ein undurchdringlicher Schleier.“⁷⁸⁷⁾ – Zwar ist hier zunächst ganz unmetaphorisch nur vom Geschlechtsakt und der daraus hervorgehenden Zeugung eines Kindes die Rede. Aber dieser Zeugungsakt wird dann metaphorisch auf die Tätigkeit eines Genies übertragen, das Kunstwerke schafft, und wird so zur Metapher für die am *unmittelbaren* Erlebnischarakter ansetzende *wahrnehmungsästhetische* Perspektive auf den Bildungsprozeß.⁷⁸⁸⁾

Die noch nicht in einem Verweisungszusammenhang stehende und deshalb als *unvermittelte* Wirklichkeit begegnende Materie besteht für das aufmerksam werdende Bildungssubjekt aus lauter interessanten Einzelheiten und Details, die sich in ihrer zunächst noch unzusammenhängenden Vielzahl verlieren. Dennoch bzw. gerade deshalb erwecken sie unsere Aufmerksamkeit! Dies tun sie aber nicht von sich aus, sondern *relativ* zum Bildungsniveau eines Bildungssubjekts. Die unübersichtliche *Komplexität* der *Welt* ist für den *Menschen* unterschiedlich interessant.

dem Nachlaß herausgegeben, eingeleitet und mit Nachworten versehen von Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Ratingen/Kastellaun 1974

⁷⁸⁶⁾ vgl. Wilhelm von Humboldt, Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur, Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980, S.268-295

⁷⁸⁷⁾ ebenda, S.273f.

⁷⁸⁸⁾ vgl. Detlef Zöllner, Wilhelm von Humboldt. Einbildung und Wirklichkeit: das bildungstheoretische Fundament seiner Sprachphilosophie, Münster/New York 1989, S.30-34

Was den Einen interessiert, vermag den Anderen nur zu langweilen: „... je ideenreicher die Gefühle des Menschen, und je gefühlvoller seine Ideen, desto unerreichbarer seine Erhabenheit. Denn auf diesem ewigen Begatten der Form und der Materie, oder des Mannigfaltigen mit der Einheit beruht die Verschmelzung der beiden im Menschen vereinten Naturen, und auf dieser seine Größe. Aber die Stärke der Begattung hängt von der Stärke der Begattenden ab.“⁷⁸⁹) – Was für den Einen zur ‚Materie‘ eines Bildungsprozesses zu werden vermag, kann einen Anderen verwirren oder ihm sogar schaden. Starke Erlebnisse und Erfahrungen bilden für den Einen den entscheidenden Ausgangspunkt für seine Weiterentwicklung, während sie den Anderen unter ihrer ‚Last‘ regelrecht ‚begraben‘.

‚Materie‘ wird zur ‚Form‘, wenn das Bildungssubjekt ihre verschiedenen Details und Perspektiven miteinander *verbinden* kann. Wo Materie unverbundene Mannigfaltigkeit ist, bedeutet Form Verbindung und Einheit. Aber jede Verbindung, jede Einheit ist nur eine Stufe (und damit ein Ausgangspunkt) zu noch ‚höherer‘ Einheit – bis ins Unendliche. Im Unterschied zur Pflanze, deren Blüte verwelkt, ohne sich zu noch höherer Blütenform fortbilden zu können, heißt es vom Menschen: „Wenn im Menschen die Blüthe welkt; so macht sie nur jener schöneren Platz, und der Zauber der schönsten birgt unsrem Auge erst die ewig unerforschbare Unendlichkeit.“⁷⁹⁰)

Der Bildungsprozeß ist also in die Zukunft hinein *offen* und durch die Vergangenheit zwar begrenzt, aber nicht festgelegt. Die ‚Form‘ kommt deshalb zwar aus den bisherigen Erfahrungen des Bildungssubjekts; die Erfahrungen stellen aber, sofern es als *Bildungssubjekt* verstanden werden kann, *offene* Formen dar: schon geformte, für neue Formung offene Materie! Die Relativität der Materie, die zum Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses werden kann, ist deshalb ‚relativ‘ vor allem hinsichtlich der Form gebenden ‚Kraft‘ des Bildungssubjekts, oder anders gesagt: hinsichtlich seines *Interesses*. Das Bildungssubjekt vermag sich nur für diejenigen Gegenstände (Materie) zu interessieren, die seiner Kraft, ihnen eine neue Form zu geben, gewissermaßen ‚auf halbem Wege‘ entgegenkommen (vgl. Kapitel 5.2.1 und den Exkurs zur kategorialen Anschauung).⁷⁹¹) Die materiale Wert

⁷⁸⁹ Ideen, S.66

⁷⁹⁰ Ideen, S.67

⁷⁹¹ wie Wagenschein formuliert, dabei das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt anschaulich auf den Begriff bringend: „Die Alternative, von der Sache aus *oder* vom Kinde aus?“ ist

haltigkeit eines Bildungsgegenstandes bzw. die „Feinheit der Materie“⁷⁹²) liegt also nicht in ihm bzw. ihr selbst. Was mir jetzt noch nichts ‚sagt‘, mag zu einem späteren Zeitpunkt ‚bedeutungsvoll‘ werden. Diese Bereitschaft, sich vom Gegenstand etwas ‚sagen‘ zu lassen, liegt also ausschließlich in mir selbst; die Gegenstände ‚sprechen‘ nicht von sich aus und bleiben ansonsten ‚stumm‘.

Dem Individuum und seinem lebenslangen Bildungsprozeß mit seinen sich abwechselnden materialen und formalen Phasen gegenüber steht die Gesellschaft. ‚Gesellschaft‘ ist bei Humboldt gleichbedeutend mit ‚Geselligkeit‘, „Verbindung mit andren“⁷⁹³), und ist deshalb wesentlich *Umgang*. Der bildende Zweck des Umgangs besteht darin, daß „einer den Reichthum des andren sich eigen mach(t)“.⁷⁹⁴ Wo das Bildungssubjekt durch „die Verknüpfung der Vergangenheit und der Zukunft mit der Gegenwart“ in seinem eigenen, individuellen Bildungsprozeß „nur eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden“⁷⁹⁵), erreichen kann, vermag die Gesellschaft diese Beschränktheit des immanenten, am subjektiven Interesse orientierten Bildungsprinzips zu transzendieren, indem sie über dieses Interesse hinausweisende Bedeutungszusammenhänge eröffnet.

Das Wissen um diese intersubjektiven Bedeutungszusammenhänge ist zwar nur ein indirektes und vermitteltes, aber es ist dennoch bildend. Es verhindert über den *Umgang* mit Anderen (alter egos), daß das Bildungssubjekt sich selbst in seinen Erfahrungen allzu sehr festlegt, – eine Gefahr des ausschließlich primordialen Umgangs mit Anderem (non-ego). Jedes Bildungssubjekt verwirklicht zwar allererst *seine* Form; diese Form bleibt aber über den gesellschaftlichen Umgang für neue Formen offen, weil das Bildungssubjekt sieht, daß es möglich ist, daß andere Menschen ihrem Leben einen anderen Sinn geben.

reif, als solche zu verschwinden. In der gelingenden pädagogischen Situation arbeitet das Kind nie anders als sachlich. Aber die Sache zieht und erzieht es nur insoweit sie seinen geheime(n) Erwartungen und *Steigerungs*-Wünschen entspricht. Das Verhältnis des Lernenden zu seinem Gegenstand ist der Gravitation verwandt, die man ja auch nur von Erde und Mond *zugleich* bestimmt denken muß. Die Sache ist für das Kind eine anziehende, und das Kind ist zur Sache ein drängendes.“ (Wagenschein 1965/(11)1997, S.106)

⁷⁹² Ideen, S.66

⁷⁹³ Ideen, S.64

⁷⁹⁴ vgl. Ideen, S.65

⁷⁹⁵ Ideen, S.64

Jede Bildungsidee ist also *repräsentativ* hinsichtlich des Menschheitsgeistes.⁷⁹⁶ Ich selbst verwirkliche aber nur meine eigene Idee bzw. „nur Eine der Vollkommenheiten“. Und deshalb ist für mich nicht jede Bildungsidee *exemplarisch*: vorbildlich werden für mich nur jene Bildungsideen – bzw. die Menschen, die sie verkörpern –, die ich mir zueigen machen kann oder möchte. Die das subjektive Bildungsinteresse transzendierenden, gesamtgesellschaftlichen Vermittlungs- und Bedeutungszusammenhänge sind also *immer* repräsentativ, aber keineswegs immer exemplarisch. Sie stellen durchaus bereits geformte Formen dar. Um aber zur Materie eines Bildungsprozesses zu werden, müssen sie anschlussfähig sein an subjektive Erfahrungen und Interessen; also auch hier: ihnen ‚auf halbem Wege‘ entgegenkommen.

5.1.4 Das Exemplarische als Vergangenheit und Zukunft vermittelnde Dimension des Lerngegenstands

‚Materie‘ und ‚Form‘ als Phasen eines individuellen Bildungsprozesses bestimmen letztlich den Zeitpunkt, an dem ein Gegenstand bedeutungsvoll werden kann bzw. wann ein *Lehr*-Gegenstand zum *Lern*-Gegenstand wird. Wagenschein spricht hier von der „Motivationsreife der sachlichen Situation“. ⁷⁹⁷ Um diesen ‚fruchtbaren Moment‘ ⁷⁹⁸ graphisch zu verdeutlichen, wollen wir noch einmal auf unsere Graphik zu einem Vergleich zwischen dem Humboldtschen und dem Husserlschen Lern- und Bildungsbegriff zurückgreifen (vgl. Kapitel 4.3.2.3).

Von der Natur über die Gesellschaft bis zur Kindheit gehen die Lern- bzw. Bildungsprozesse von schon geformten Formen aus hin zu neuen Formen (Form'). Bei der Natur ist hierbei allerdings darüberhinaus zu beachten, daß wir es hier nicht nur mit einem Gegenstand der Naturwissenschaft, sondern auch mit der primordialen Sphäre des Bildungssubjekts zu tun haben (Husserl: Sphäre A). Die Form, in der sie uns in dieser Sphäre begegnet, ist die der Kinästhesie. Form' – von Humboldt als ‚Menschheit‘ bezeichnet – ist die der Wissenschaft und Technik (Hus-

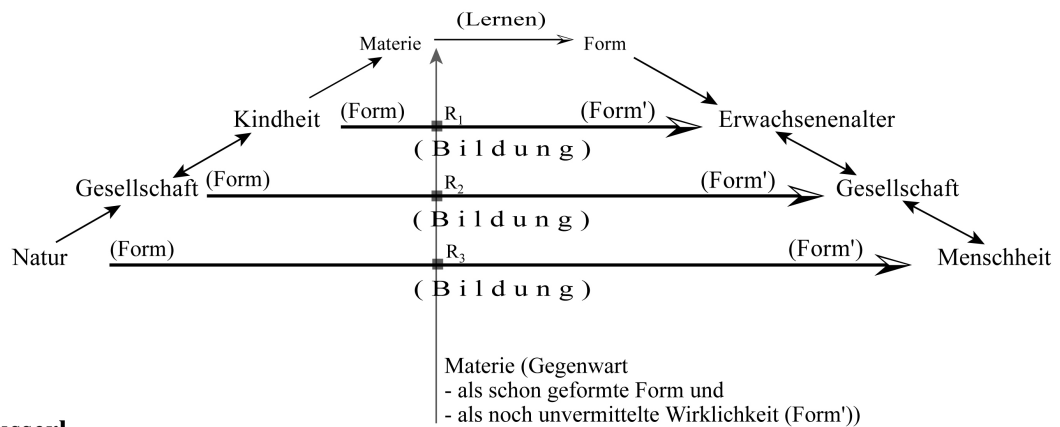
⁷⁹⁶ vgl. Wilhelm von Humboldt, Über den Geist der Menschheit, Werke in fünf Bänden, Bd.I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980, S.506-518

⁷⁹⁷ Wagenschein 1965/(11)1997, S.99

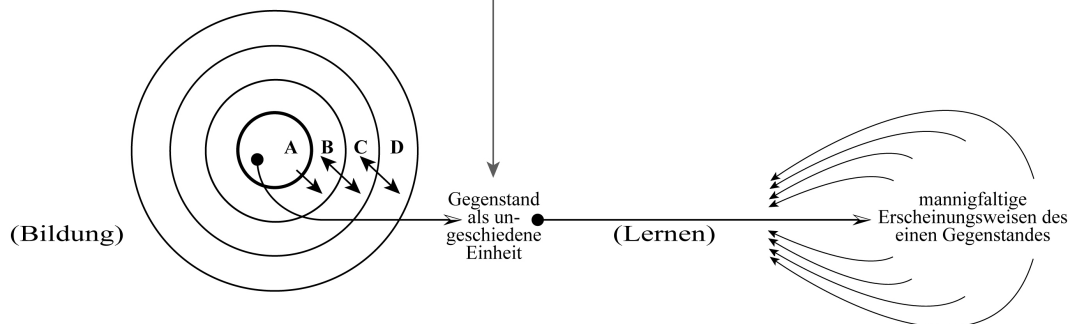
⁷⁹⁸ vgl. Scheuerl 2/1964, S.70f., wo er den Begriff von Copei übernimmt (vgl. Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 2/1950).

serl: Sphäre B). Die Vergangenheit und Zukunft (Form und Form') verbindende Gegenwart des Bildungssubjekts bestimmt die exemplarische Wirkung – den relativen Bildungswert (R_{1-3} ; R = Relation) – des Lerngegenstands (Materie), d.h. ob und in welchem Maße er als Medium für die Vergangenheit und Zukunft vermittelnden Lern- und Bildungsprozesse des Bildungssubjekts zu dienen vermag. R_3 entspricht in unserer Graphik den Sphären A und B, und R_1 und R_2 entsprechen der Sphäre C.

Wilhelm von Humboldt



Edmund Husserl

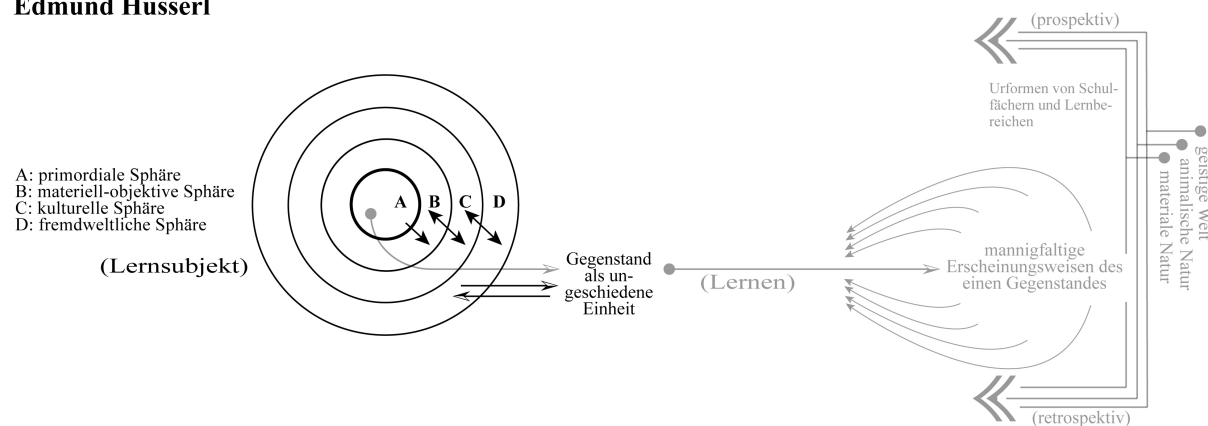


Die von Humboldt der Menschenwelt gegenübergestellte NichtMensch-Welt (vgl. Kapitel 4.3.2) entspricht in etwa Husserls fremdweltlicher Sphäre (D), wobei hier der Fokus auf dem Aspekt der Unvertrautheit und Unähnlichkeit des Nichtmenschlichen liegt. Darüberhinaus geht das Fremdweltliche bei Husserl aber weiter und beinhaltet mit der Fremdheit ferner, exotischer Kulturen auch Momente des Menschlichen.

Wenn bei Husserl von der ungeschiedenen Einheit des Gegenstandes die Rede ist, so ist damit gemeint, daß der Wahrnehmungsgegenstand (Materie) noch völlig für sich steht und noch nicht auf Horizonte verweist bzw. in Zusammenhänge ein-

geordnet ist. Als diese rätselhafte, noch ungeklärte Erscheinung kann er unsere Neugier wecken oder uns ängstigen. Gelingt es uns nicht, den Wahrnehmungsgegenstand auf uns bekannte Horizonte hin zu durchschauen, können wir ihn frustriert zur Seite legen, z.B. im Schulunterricht durch ‚Abschalten‘ und Träumen; oder er wird uns gerade jetzt ‚wertvoll‘, indem wir ihn – z.B. in lebensweltlichen Zusammenhängen – mystifizieren, tabuisieren oder dämonisieren. In beiden Fällen, der Resignation oder der Traumatisierung, ist der Lernprozeß gescheitert und der ‚Lern‘-Gegenstand bleibt uneinholbarer Bestandteil der fremdweltlichen Sphäre (D). Der Gegenstand öffnet sich nicht auf die Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungsweisen hin, – er bleibt uns verschlossen. (vgl. hierzu die folgende Graphik)

Edmund Husserl

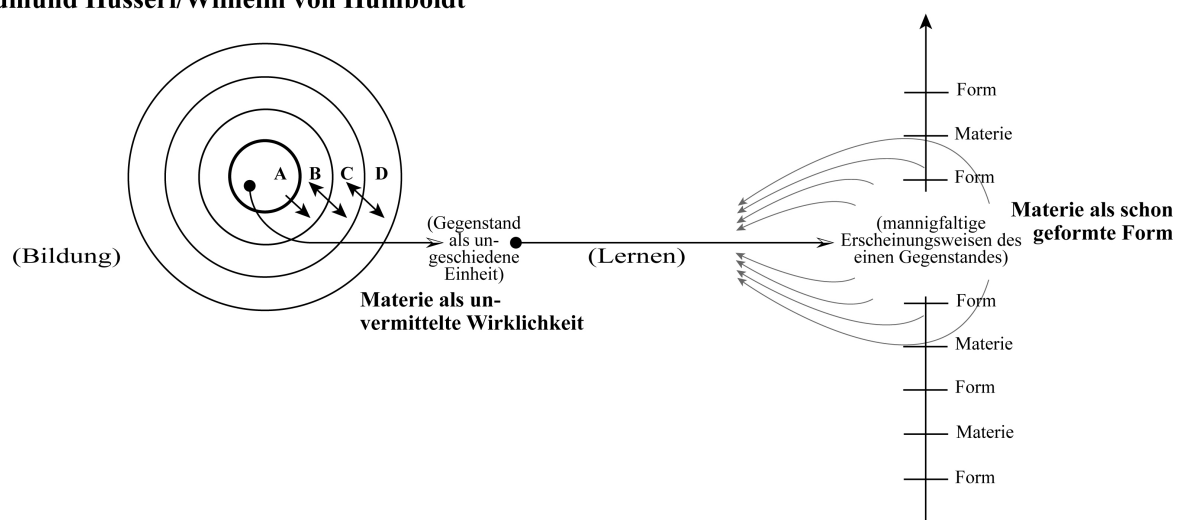


Gelingt es uns aber, den Lerngegenstand – und erst so wird er zum *Lern*-Gegenstand! – zu öffnen, so wird er uns zur die Vergangenheit und die Zukunft unseres Bildungsprozesses verbindenden Gegenwart. Gleichviel ob schon als geformte Form, die in Richtung auf Menschheit, Gesellschaft und künftige Lebensalter (Form') überboten werden kann, oder als noch unvermittelte Wirklichkeit, die unsere vertrauten Perspektiven auf die Welt in Frage zu stellen scheint: seine *Wirkung* auf das Bildungssubjekt ist *exemplarisch*.

Wenn wir die beiden Graphiken zu Humboldt und Husserl in das Husserlsche Lernmodell integrieren, stellt sich der Zusammenhang von Materie und Form als Phasen des Bildungsprozesses folgendermaßen dar: Materie und Form wechseln einander als verschiedene Begegnungsmomente innerhalb der Lern- und Bildungsbiographie eines Bildungssubjekts mit seinem Lerngegenstand ab. *Wann und auf*

welche Weise ein Gegenstand zum *Lern*-Gegenstand werden kann, hängt hierbei individuell von dieser Bildungsbiographie und der damit verbundenen Bereitschaft des Bildungssubjekts ab, sich für seinen Gegenstand zu *interessieren*. Nehmen wir also an, daß ich es zu einem bestimmten Zeitpunkt – als Vergangenheit und Zukunft miteinander verknüpfende Gegenwart – mit einem bestimmten Gegenstand zu tun bekomme. Wo Humboldt nun dem Gegenstand, der diese Verknüpfungsleistung ermöglicht, als bloßer sinnlicher Empfindung noch keinen Gestaltcharakter zuspricht und damit dessen Verbindungslosigkeit, seine *Unvermitteltheit* hervorhebt, ⁷⁹⁹⁾ spricht Husserl – scheinbar im Gegensatz zu Humboldt – von der ungeschiedenen Einheit des Gegenstands. ⁸⁰⁰⁾

Edmund Husserl/Wilhelm von Humboldt

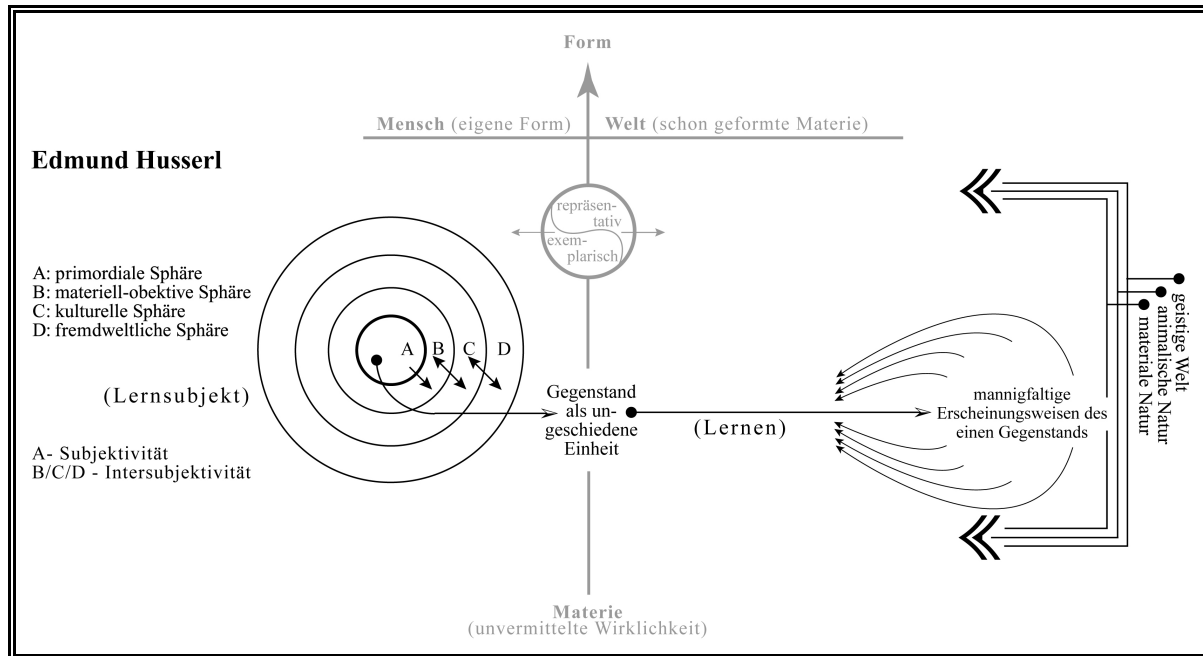


Tatsächlich handelt es sich aber um zwei Seiten derselben Medaille: die noch ungeformte Empfindungsmaterie präsentiert uns den Gegenstand in der Tat als opakes, noch undurchschautes *Ganzes*, das gleichwohl noch keine *Gestalt* hat und das wir erst auf seine verschiedenen Erscheinungsweisen hin durchschauen lernen müssen, bis wir ihm endlich eine ‚Gestalt‘ (Form) geben können, die wir verstehen. Wird mir also der Gegenstand als noch ungeschiedene Einheit bzw. als noch unvermittelte Wirklichkeit zur ‚Materie‘ (Lerngegenstand) meines Bildungsprozesses

⁷⁹⁹⁾ vgl. Ideen, S.66

⁸⁰⁰⁾ vgl. EU, S.87

ses, so vermag ich ihn relativ zu meinem gegenwärtigen Bildungspotential auf die Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungsweisen hin zu durchschauen und ihn in eine diese Mannigfaltigkeit verbindende neue Form zu überführen.



Exemplarisch ist der Lerngegenstand ausschließlich hinsichtlich der von mir gefundenen neuen Form! Davon unabhängig kann es natürlich noch viele andere mögliche Formen geben, für die der Lerngegenstand dann aber nicht mehr exemplarisch ist – weil sie eben nicht *die* Form sind, die *ich* ihm gegeben habe. Aber mein Lerngegenstand ist für diese anderen möglichen Formen durchaus *repräsentativ*, und es ist sicher nicht uninteressant für mich, und auch nicht unwichtig, von diesen anderen Formen zu wissen. Von der in der eigenen Gewißheit gründenden Form absehen zu können und auch andere Formen bzw. ‚Vollkommenheiten‘ zu kennen, bezeichneten wir an anderer Stelle – im Unterschied zum *Lernen* – als *Bildung* (vgl. hierzu den Exkurs im Kapitel 2.1.2.1).

5.2 Das Exemplarische als konstitutives Moment des Mensch-/Weltverhältnisses (Wagenschein)

- 5.2.1 Das Kind als anfangender Philosoph
- 5.2.2 Das Exemplarische im Lehrer-/Schülerverhältnis
- Exkurs: Gegenstand (Phänomen) und Medium
- 5.2.3 Unterricht als methodische Engführung

Martin Wagenschein, seit den späten 20er und frühen 30er Jahren Fachlehrer für Physik und Mathematik, war während der ersten großen bundesdeutschen Bildungsreform Mitte der 50er, Anfang der 60er Jahre ein wichtiger Ideengeber für die verschiedenen Bildungspläne ⁸⁰¹⁾ und Mitglied des Ausschusses „Höhere Schule“ im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Aus seinen Unterrichtserfahrungen heraus hatte er eine eigene Theorie des ‚Exemplarischen‘ entwickelt, das sich ausschließlich an den Notwendigkeiten des Lernens orientiert. Ähnlich wie Husserl von den ursprünglichen Phänomenen ausgehend ⁸⁰²⁾ beschrieb er das Exemplarische als genetisches Prinzip, das ‚Genetische‘ wiederum als schöpferischen Prozeß darstellend, ähnlich der ‚Genesis‘ (AT) als Prozeß der Erschaffung der Welt (vgl. auch Kapitel 2.1.2). ⁸⁰³⁾ Mit anderen Worten: Wagenscheins Darstellung des Exemplarischen ähnelt Husserls Darstellung des Wahrnehmungsbedürfnisses nach Selbsthabe als Intentionalität.

5.2.1 Das Kind als anfangender Philosoph

Wagenschein beurteilt die schulorganisatorischen Zwänge ähnlich wie Klaus Holzkamp ⁸⁰⁴⁾ als Verhinderung des Mensch-/Weltverhältnisses. ⁸⁰⁵⁾ Er wendet sich deshalb dem Schulunterricht als Organisation von Fachlehrgängen und ihrer Orientie-

⁸⁰¹⁾ z.B. Tübinger Beschlüsse (1951), Tutzinger Gespräche (1958), Tutzinger Maturitätskatalog (1960) usw.

⁸⁰²⁾ vgl. Martin Wagenschein, Rettet die Phänomene! (Der Vorrang des Unmittelbaren), in: ders., Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie, mit einer Einführung von Horst Rumpf, Weinheim/Basel 1975/(2)1989, S.135-153

⁸⁰³⁾ vgl. Wagenschein, 1965/(11)1997, S.75-124: 90

⁸⁰⁴⁾ So heißt es zur Schule: „Es gibt institutionelle Formen, die entscheidende pädagogische Erfahrungen mit Schülern unmöglich machen.“ (Wagenschein 1965/(11)1997, S.111)

⁸⁰⁵⁾ Wagenschein kennzeichnet die Unterrichtsorganisation lapidar als „permanente Verhinderung des Kontaktes – zwischen Schüler und Sache“ (ebenda, S.110)

runge am Stoff nur zu, um daran zu verdeutlichen, was das ‚Exemplarische‘ in seinem Sinne *nicht* sein kann: nämlich ein logisch und chronologisch begründeter „systematischer Lehrgang“. ⁸⁰⁶⁾ Das Unterrichtsfach muß allererst *pädagogisch* begründet werden, und zwar – hier nun im Gegensatz zu Holzkamp – vom *Kind*, nicht vom „fertigen Menschen“ bzw. vom „Erwachsenen“ her. Dieses ‚Kind‘ entspricht aber wiederum nicht dem reformpädagogischen Pathos des „vom Kinde aus“, das sich in einem Gegensatz zum „von der Sache aus“ befindet. Diese „Alternative“, so Wagenschein, „ist reif, als solche zu verschwinden.“ ⁸⁰⁷⁾ – Denn das Kind arbeitet „nie anders als sachlich“; ⁸⁰⁸⁾ wäre es anders, hätten wir es auch nicht mit einem echten Korrelatverhältnis zu tun: das Kind wäre weltlos!

Das universelle Korrelatverhältnis von Mensch und Welt wird also in ein *pädagogisches* Korrelatverhältnis von „Kind und Sache“ ⁸⁰⁹⁾ übersetzt. ‚Pädagogisch‘ ist es, weil wir es mit einem „werdenden“ und „erwachenden Geist“ zu tun haben, und sein Korrelat ist das „gewordene und werdende Fach“. ⁸¹⁰⁾ Die pädagogische Perspektive auf den *erwachenden* Geist ist im Husserlschen Sinne fundamental: Das Kind ist ein „Anfänger“ und will, wie Wagenschein sagt, als solcher angesprochen sein. ⁸¹¹⁾ Es befindet sich hier auf der gleichen Ebene wie der Philosoph, ⁸¹²⁾ und seine Forderungen sind ähnlich ernst zu nehmen: „Die Kinder sind es, die fordern, und zwar vom Lehrer, daß er sie geistig *herausfordere*“ ⁸¹³⁾, aufgrund einer, wie Wagenschein formuliert, „angeborenen Denk- und Lernlust“ ⁸¹⁴⁾: ‚angeboren‘ im Sinne des Husserlschen primordialen Bedürfnisses nach Selbsthabe. Denn ‚von oben herab‘ belehrt zu werden, wird – wie in jedem echten Korrelatverhältnis – verschmäht. ⁸¹⁵⁾

⁸⁰⁶⁾ vgl. Wagenschein 1956/(11)1997, S.27-59: 28

⁸⁰⁷⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.106

⁸⁰⁸⁾ vgl. ebenda

⁸⁰⁹⁾ vgl. Wagenschein 1956/(11)1997, S.33

⁸¹⁰⁾ vgl. ebenda, S.29

⁸¹¹⁾ vgl. ebenda, S.102

⁸¹²⁾ vgl. Edmund Husserl, *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie*, herausgegeben, eingeleitet und mit Registern versehen von Elisabeth Ströcker, 2., durchges. Aufl., Hamburg 1987, S.4, 144

⁸¹³⁾ Wagenschein 1965/(11)1997, S.107

⁸¹⁴⁾ vgl. ebenda, S.113

⁸¹⁵⁾ vgl. ebenda, S.99: „‚Hilf mir‘, sagt das Kind, nach *Maria Montessoris* bekanntem Wort,

Der *Anfänger* will beim *Anfang* beginnen, sonst kann er nicht *selbst haben*, was man ihm bietet. In der Art, wie sich wiederum dieser Anfang bietet, ist das Kind ganz Phänomenologe (und Goethianer ⁸¹⁶). Wagenschein spricht von zwei „Fronten“ wissenschaftlicher Forschung: die eine forscht mit Mikroskopen und Apparaten, die andere – Wagenschein nennt sie die „Morphologie“ – befaßt sich mit der „mit freiem Auge angeschaute(n) Erscheinung“. ⁸¹⁷ – Die von Wagenschein in Anlehnung an Goethe als „Morphologie“ beschriebene ‚zweite Front‘ ist also zunächst einmal nichts anderes als Phänomenologie. Und die ‚morphologisch‘-phänomenologische, Wagenschein zufolge in der Wissenschaft langsam wieder an Bedeutung gewinnende Betrachtung ist „*pädagogisch die erste*“: „Denn in ihr ist das Kind zu Hause, und in ihr sind die intensiven und innigen Erfahrungen möglich, die zum Exemplarischen gehören.“ ⁸¹⁸

Das Exemplarische ist also nicht am Gegenstand festzumachen; es besteht vielmehr aus *Intensität* und *Innigkeit*, also aus Erlebnisqualitäten, die wir hier als Formen des Interesses bezeichnen wollen. Es ist eine spezifische Form des aus dem Bedürfnis des *Anfangs* hervorgehenden Begegnens mit und Betrachtens von ‚Gestalten‘ bzw. ‚Erscheinungen‘ als Korrelatphänomenen des wahrnehmenden Bewußtseins. Erst aus diesen ursprünglichen Begegnungen *mit etwas*, das als ‚Etwas‘ noch der Bestimmung bedarf, ‚wird‘ das ‚Fach‘, – im Sinne einer methodischen Engführung von aus der naiven Betrachtung hervorgehenden Fragen. ⁸¹⁹ Der erste, der *ursprüngliche* Anfang, in dem uns die Erscheinungen begegnen, ist die fachlich noch „unpräparierte Wirklichkeit“ ⁸²⁰, die „naiv angeschaute Natur“ ⁸²¹.

zum Lehrer, ‚helf mir, es von mir aus zu tun‘, das heißt: *mehr hilf mir nicht!*“

⁸¹⁶ vgl. Christian Rittelmeyer, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002

⁸¹⁷ vgl. Wagenschein 1956/(11)1997, S.47f.

⁸¹⁸ ebenda, S.48

⁸¹⁹ Mit dem Fach verhält es sich wie mit dem Lehrer, der den suchenden Fragen der Schüler eine „Ufer-Hilfe“ (vgl. Martin Wagenschein, Entdeckung der Axiomatik (1974), in: ders., Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997, S.125-150: 137) gibt: „Er (der Lehrer – DZ) kann sich den Ufern vergleichen, zwischen denen jener Fluß (des Verstehens-Prozesses – DZ) seinen Weg sucht, bewegt allein vom Problem.“ (ebenda, S. 125)

⁸²⁰ Wagenschein 1965/(11)1997, S.94

⁸²¹ ebenda, S.102

Wenn das Lernen nicht in dieser „nicht-wissenschaftliche(n)“, „unmittelbare(n) Welterfahrung“⁸²²⁾ ‚wurzelt‘⁸²³⁾, wird es auch nicht Teil der kindlichen Selbsthabe.

Zur Beschreibung der verschiedenen Wirklichkeitsebenen verwendet Wagenschein in Anlehnung an Ernst Mach eine dem Husserlschen Sphärenmodell verwandte Metapher: demnach verbirgt sich die Natur in zwei ‚Hüllen‘, der der ‚naiv angeschauten‘ Erscheinung und der des „intellektuellen Fachapparat(s) der heutigen Mechanik“⁸²⁴⁾. Um nun den eigentlichen Naturgegenstand zu ‚enthüllen‘, sollte man bei ‚Anfängern‘ oder Kindern eben nicht den Weg über den „intellektuellen Fachapparat“ wählen, sondern zuerst den „natürlichen“ über die „naive“ Anschauung. Erst von hierher vermag das Kind die zweite ‚Hülle‘ zu bewältigen. – Die ‚Hüllen‘ stellen aber nichts anderes dar als die von Husserl beschriebenen ‚Sphären‘ der primordialen und der objektiv-naturwissenschaftlichen Natur.

Die primordiale Sphäre mit ihrem Bedürfnis nach Selbsthabe ist es, das das kindliche⁸²⁵⁾ Korrelatverhältnis ursprünglich bzw. anfänglich bestimmt und das

⁸²²⁾ vgl. ebenda S.108

⁸²³⁾ Wagenschein spricht mit Simone Weil bildhaft von „Einwurzelung“, von „Enracinement“ (vgl. ebenda, S.78f.).

⁸²⁴⁾ vgl. ebenda, S.102

⁸²⁵⁾ und *menschliche*: siehe auch die entsprechenden Bedürfnisse in der Laien-Bildung im Unterschied zum Berufs-Mathematiker: Martin Wagenschein, Ein Beispiel: Entdeckung der Axiomatik, in: ders., Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997, S.125-150: 132f.

Diesem Verständnis des Physik- und Mathematikunterrichts widerspricht Bruno Redeker mit der Begründung, daß das Denken der Physik dem Alltagsdenken widerspricht und man nicht einfach von der Lebenswelt bruchlos in den Physikunterricht übergehen kann. (vgl. ders., Zur Sache des Lernens – am Beispiel des Physiklernens, Braunschweig 1982, S.84-105 und S.106f.) Hierzu im Gegensatz vergleiche wiederum Klaus Giel, der den Vorzug der Wagenscheinschen Methode gerade darin sieht, wieder zu einem humanen Naturverständnis zu verhelfen (vgl. ders., Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins, in: Ludwig Duncker/Walter Popp Hg.) Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München 4/2004, S.163-177), was letztlich auch Redeker als eine für den Physikunterricht unverzichtbare Zielvorstellung festhält, wenn er vom Beitrag der Physik zu einem „Wohnen in der Welt“ spricht (vgl. Redeker 1982, S.133). Wenn der Physikunterricht nun aber in dem Sinne einen Bruch mit der Lebenswelt erzwingt, daß das Mensch-/Weltverhältnis grundsätzlich in Frage gestellt wird, dann wäre jedenfalls auch jene Perspektive aufgehoben, in der – wie Redeker mit Husserl sagt – die „Korrelation zwischen dem Gedanken eines Seienden und dem Gedanken eines möglichen Subjek-

die „Stoffe“ exemplarisch werden läßt: „Es ist nicht das, was, wie das ‚Elementare‘ (gemeint ist das ‚Handwerkszeug‘⁸²⁶) des Physikers, z.B. Formeln und Versuchsanordnungen – DZ) in der Physik, den ‚Beobachter‘ ermächtigt, viele Einzelaufgaben zu lösen, sondern es ist – eine Schicht tiefer – etwas, was den Menschen und sein Fundament *und* die Sache und ihr Fundament – und beides ist untrennbar – erzittern macht.“⁸²⁷

Aber das eigentlich „Unbegreifliche“ in diesem Korrelatverhältnis von Mensch und Welt ist nach Wagenschein, Einstein zitierend, die „Begreifbarkeit“ der Natur, die unsere Fragen „entgegenkommend“ beantwortet.⁸²⁸ Gerade dort, wo wir in unserer Begegnung mit dem Gegenstand ‚erzittern‘ gemacht werden, kommt uns dieser Gegenstand ‚auf halbem Wege‘ entgegen. Nicht nur unser Geist ‚erwacht‘, sondern mit unserem Geist auch das werdende Fach.

tes, für das es seiend ist, () unaufhebbar“ ist (vgl. ebenda, S.11), was übrigens Redeker selbst einräumt (vgl. ebenda, S.109). Deshalb gehen wir hier nicht so sehr von der Enttäuschbarkeit unseres Vorwissens und dem davon ausgehenden Lernen aus, sondern, um dem Lernen einen Sinn zu geben, von der Notwendigkeit, etwas in Selbsthabe zu haben. Dies scheint mir der Grund zu sein, warum Wagenschein dem Bedürfnis des Laien den Vorrang im Schulunterricht gibt.

Redeker argumentiert gegen Wagenschein im Dienste jener ‚szientifischen Sachlichkeit‘, gegen die Josef Derbolav gerade denselben Wagenschein positiv in Anspruch nimmt: „(Szientifische – DZ) Sachlichkeit ist die Überwindung und Auflösung des natürlichen Lebens- und Weltverhältnisses (Litt hat es bekanntlich ‚Umgang‘ genannt), in dem die Welt, gleich ob Göttliches, Mensch oder Ding, noch anschaulich präsent ist, noch angesprochen wird und antwortet, in dem das Vorhandene noch ‚zuhanden‘ ist und ein irgendwie persönliches Gesicht trägt. ... Die moderne Sachlichkeit () ist die grundsätzliche Aufhebung und Vernichtung jedes solchen Bildungssinnes am zutage geförderten Wissen, und dies nicht infolge eines behebbaren Mangels, sondern gleichsam per definitionem: die Suspension aller Bedeutsamkeit, d.h. jeder über die nackte Positivität des Gegebenen hinausweisenden Frage- oder Interessenhaltung ...“ (Josef Derbolav, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, S.60f.)

So bleibt letztlich vor allem Redekers Kritik, daß Wagenschein den Lernenden in der naiven Gegenüberstellung von Erkennendem und zu Erkennendem „nicht als ein *Ich*, sondern gegenständlich“ auffasse. (vgl. ebenda, S.103) Dieser Vorwurf beschränkt sich meiner Ansicht nach aber lediglich darauf, daß sich Wagenschein nicht philosophisch korrekt ausgedrückt hat, ohne seinem didaktischen Konzept wirklich gerecht zu werden.

⁸²⁶ vgl. ebenda, S.131f.

⁸²⁷ Wagenschein 1956/(11)1997, S.41

⁸²⁸ vgl. ebenda, S.43

5.2.2 Das Exemplarische im Lehrer-/Schülerverhältnis

Insbesondere vier von Wagenschein beschriebene Aspekte der Wirkungsweise des Exemplarischen sind in unserem Zusammenhang interessant. Sie betreffen die Unterrichtsorganisation im weiteren Sinne, im engeren Sinne das Lehrer-/Schülerverhältnis: nämlich die Stofffülle bzw. die Unterrichtszeit, die Problematik des Unterrichtseinstiegs, die Lehrer-/Schülerinteraktion und die Lehrerausbildung.

Unterrichtszeit: Interessanterweise leugnet gerade der *Lehrer* Wagenschein, daß Stofffülle und knapp bemessene Unterrichtszeit ein Problem wären. Vom Lernprozeß ausgehend und nicht vom Lehrgang kommt er vielmehr im Gegenteil zum Ergebnis, daß „wir *viel* Zeit haben“, nämlich Zeit zum *Lernen*, die nicht mit „Stoffanhäufung“ vertan werden darf.⁸²⁹⁾ Exemplarisches Lernen findet nicht in „beziehungslosen Kurzstunden“ der „Unterrichtsorganisation“ statt, sondern im „Epochenunterricht“, der „(e)inige Wochen lang ... möglichst *täglich* mindestens zwei Stunden lang bei demselben Fach und demselben Themenkreis (bleibt)“. ⁸³⁰⁾ Wagenschein bezeichnet das „exemplarische Verfahren“ deshalb auch nicht als „zeitraubend“, sondern als „muße-fordernd“⁸³¹⁾; und er hält darüberhinaus fest: „Das exemplarische Lehren ist kein aus Resignation eröffneter neuer Notausgang, es ist die Zurückbesinnung auf das, was das Lehren schon immer sein konnte.“⁸³²⁾

Das auf den ursprünglichen Anfang des Lernprozesses zurückgehende *genetische* Moment des exemplarischen Lehrens, seine Bestimmung als das, was „Lehren schon immer sein konnte“, macht das Exemplarische zugleich zu dem, was Lernen immer schon gewesen ist: zu einem konstitutiven Moment des Mensch-/Weltverhältnisses. Insofern gehen alle Versuche, das Exemplarische von einem Ende, von Resultaten und Zwecken her zu bestimmen, fehl. Das ursprüngliche, *ur-anfängliche* Interesse von Kindern und Laien geht weder auf die bloße Anhäufung von Wissen noch – wie die Faustregel zur Zeit in der Diskussion um die Bildungsstandards lautet – auf dessen ‚Funktionalität‘ (Anwendungsbezug). Sie wollen die Dinge vor allem ‚von Grund auf‘ *verstehen*.⁸³³⁾

⁸²⁹⁾ ebenda, S.43

⁸³⁰⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.110

⁸³¹⁾ vgl. ebenda, S.75

⁸³²⁾ vgl. Wagenschein 1956/(11)1997, S.43f.

⁸³³⁾ im Unterschied zu Berufs-Physikern und Berufs-Mathematikern, die sich bei der Lösung

Einstieg: Der Unterrichtseinstieg ist gleichermaßen durch die Begegnung mit dem Gegenstand wie durch völlige methodische Offenheit gekennzeichnet. Die ‚methodische Offenheit‘ geht hier so weit, daß der Ausgangspunkt nicht etwa erst in der „die Spontaneität des Kindes herausfordernde(n) Frage“⁸³⁴⁾ liegt, so als würden dem Kind die Fragen durch den Lehrer vorgelegt bzw. vorformuliert (wie es Wagenschein z.B. dem Sokrates vorwirft⁸³⁵⁾), sondern daß „ohne ‚bereitgestellte‘ Vorkenntnisse“ bei einem Problem bzw. Phänomen ‚eingestiegen‘ wird, das seltsam genug ist, um unser bisheriges Wissen in Frage zu stellen.⁸³⁶⁾ Erst aus dieser verwirrenden ‚Begegnung‘ z.B. mit einem Naturphänomen im Physikunterricht entstehen die Fragen, die der Schüler *selbst* und *von sich aus* stellt und stellen will.

An anderer Stelle spricht Wagenschein auch statt von „Einstieg“ von der „Exposition“ des Gegenstands bzw. Problemzusammenhangs.⁸³⁷⁾ Hierbei geht es um die Begegnung mit der „originalen Sache selbst“, die noch nicht von „Vorkenntnissen“, ‚geleitet‘ und ‚belastet‘ ist.⁸³⁸⁾ Zu diesen Vorkenntnissen gehört auch das Schulfach, auf das hin bei dem von Wagenschein angeführten Beispiel der Erosion die Fragen erst „nach einiger Zeit“ ‚konvergieren‘ sollen, – als eine z.B. das Fach Geographie mit umfassende Frage nach der Zukunft: „Wie soll das enden? Alles geht zu Tal. Wird eine Zeit ohne Berge kommen?“⁸³⁹⁾ – Das Schulfach geht also aus einer Engführung von im philosophisch-*anfänglichen* Sinne entstehenden Fragen angesichts von Naturphänomenen (in diesem Fall eine Diapräsentation von Erosionsphänomenen) hervor.

Um solche Fragen stellen zu können, muß man in einem gewissen Sinne ‚dumm‘ sein, – bzw. noch in der von Adorno positiv angesprochenen ‚Unbildung‘ befan-

von Problemen mit dem Gebrauch von ‚Werkzeugen‘ zufrieden geben! (vgl. Wagenschein (11) 1997, S.132f.)

⁸³⁴⁾ ebenda, S.34

⁸³⁵⁾ Wagenschein kritisiert an dem „Sokrates der platonischen Dialoge“, daß dieser „die nach ihm benannte Methode nicht oder nicht so meinte und realisierte wie wir es wollen. (Deutlich gerade im ‚Menon‘: Sokrates wartet nicht ab, bis der Sklave ‚es‘ sieht; er sagt ‚es‘ selbst.)“ (vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.111, Anmerkung 62)

⁸³⁶⁾ vgl. Wagenschein 1956/(11)1997, S.34f.

⁸³⁷⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.80f.

⁸³⁸⁾ ebenda, S.80

⁸³⁹⁾ ebenda, S.81

gen sein.⁸⁴⁰⁾ Dies ist aber schon zu Zeiten Wagenscheins und erst recht in Zeiten der modernen Informationstechnologien, in denen wir immer schon gut informiert zu sein glauben, meist nicht mehr der Fall. Wo die Schüler also schon zu ‚wissen‘ glauben, was sie erst *lernen* sollen, schlägt Wagenschein als Einstieg Provokation und Verwirrung vor, – hier nun ganz ähnlich wie Sokrates vorgehend.⁸⁴¹⁾ Der Lehrer unternimmt, sich ‚dumm‘ stellend, mit Fragen an die ‚wissenden‘ Schüler einen „Frontalangriff auf das Scheinwissen“, sie so ihres Nichtwissens überführend. Diese „(p)roduktive Verwirrung“ schafft erst den Raum für die Begegnung mit dem Gegenstand.

Lehrer-/Schülerinteraktion: Trotz der Rede vom „Frontalangriff“ ist der Lehrer bei Wagenschein nicht etwa – wie bei Holzkamp – Gegner der Schüler: „Wir stehen auf derselben Seite mit unseren Schülern, der Sache gegenüber“, und das Recht des Lehrers, die Schüler zu verwirren, steht den Schülern auch dem Lehrer gegenüber zu.⁸⁴²⁾ Was das Fragerecht betrifft, ist es sogar primär das ureigene Recht des Schülers. Denn der Lehrer hat zwar „ein Fragen und auch Begriffe provozierendes Material (also Körper, Figuren, Mengen von Gegenständen) zu exponieren“, aber er hat dabei „möglichst wenig zu sagen.“⁸⁴³⁾ Das Fragerecht der Schüler ist es, in dem die ‚Sache‘ zur ‚Sprache‘ kommt.⁸⁴⁴⁾

Wagenscheins Hinweis darauf, daß der Einfluß des Lehrers auf die Schüler „minimal“ sein muß, entspricht der ‚negativen‘ Erziehung in Rousseaus „Emile“. Die ‚Dinge‘ als Lehrmeister des Kindes vermitteln nur dann ursprüngliche Erfahrungen, wenn sie aus dem ausschließlichen, von Erwachsenen unbeeinflussten Umgang des Kindes mit ihnen hervorgehen.

⁸⁴⁰⁾ vgl. Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung in: ders., Soziologische Schriften I, hrsg.v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1979, S.93-121; und in ganz gleichem Sinne Halbbildung mit „verdunkelndem Wissen“ gleichsetzend: Martin Wagenschein, Verdunkelndes Wissen? Naturwissenschaft und Allgemeinbildung heute, in: ders., Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997, S.61-74

⁸⁴¹⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.95

⁸⁴²⁾ vgl. ebenda

⁸⁴³⁾ vgl. ebenda, S.105

⁸⁴⁴⁾ vgl. ebenda S.81: „Der Lehrer spricht also die Frage nicht aus, aber er sorgt dafür, daß sie ‚sich auftut‘. Die *Sache* muß reden!“

Lehrerausbildung: Wenn aber im Schulunterricht die Kinder vor allem als *Anfänger* angesprochen sein wollen, so besteht das Problem, daß der Lehrer kein Anfänger mehr ist und seine eigenen Anfänge meist vergessen hat. Die Fachlehrerausbildung führt zu einem Expertenwissen; wie dieses Wissen aber zustande gekommen ist, seine Genese, wird im Fachstudium ausgeblendet. In diesem Sinne nennt Wagenschein das Fachstudium in der Lehrerausbildung „entpädagogisierend“⁸⁴⁵⁾ und plädiert deshalb für eine „genetische Akzentuierung des Fachstudiums der Lehrer“⁸⁴⁶⁾, die das Wissen als bloßes Resultat wieder auf seine phänomenalen, problemhaltigen Ursprünge zurückführt. Ziel dieses genetischen Fachstudiums ist das „Nicht-Vergessen ursprünglicher, primitiverer, naiver *Weisen* des Verstehens“.⁸⁴⁷⁾

Exkurs: Gegenstand (Phänomen) und Medium

Die Rede vom Gegenstand als ‚primärer‘ bzw. ‚unpräparierter‘ Wirklichkeit, im Husserlschen Sinne: vom Gegenstand als Phänomen, eröffnet in einigen Fächern eine problematische Beziehung zwischen dem *Unterrichts*-Gegenstand und seinem Medium: in welcher Form ‚unterrichten‘ wir uns – wenn wir mit Wagenschein davon ausgehen, daß Lehrer und Schüler auf derselben Seite stehen – *gegenseitig* über ihn; bzw. in welcher Weise *teilen* wir uns unsere Eindrücke von ihm *gegenseitig mit*, wenn Gegenstand und Medium identisch sind?

Wagenschein selbst weist hierbei ausdrücklich auf seinen ‚Heimvorteil‘ hin: „Wir sind in den Naturwissenschaften und in der Mathematik in der glücklichen Lage, daß es hier für den Anfänger, den noch Unwissenden, wirklich rein sachliche Motivation gibt, erste Beweggründe des Denkens, Initial-Motivationen (nicht nur ‚Interessierendes‘ oder gar vom Lehrer interessant Gemachtes).“⁸⁴⁸⁾ – Dieser Heimvorteil besteht vor allem gegenüber den Sprachen: Muttersprache wie Fremdsprache. Sie können nicht von sich aus auf Gegenstände als primäre Wirklichkeit zurückgreifen, da ihr eigentlicher Gegenstand sekundärer, d.h. *medialer* Natur ist.

Hierbei ergibt sich das Problem der Unterscheidung zwischen Gegenstand und

⁸⁴⁵⁾ vgl. ebenda, S.103

⁸⁴⁶⁾ vgl. ebenda, S.114

⁸⁴⁷⁾ vgl. ebenda, S.109

⁸⁴⁸⁾ vgl. Wagenschein 1974/(11)1997, S.128

Medium: das Medium selbst wird zum Gegenstand. Das ist immer mit der Gefahr der Mystifikation von Lehr-Gegenstand und Lern-Subjekt verbunden, wie wir bei Scheuerl gesehen haben (vgl. Kapitel 5.1.2). Bei Naturwissenschaftlern ist diese Gefahr insofern nicht gegeben, als man es dort immer mit außersprachlichen Phänomenen zu tun hat und deshalb in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen deutlich zwischen Gegenstand und Medium unterschieden werden kann. In die Begegnung mit dem ursprünglichen Phänomen bzw. mit der primären Wirklichkeit mischen sich keine sekundären Aspekte wie z.B. die Sprache hinein, zumindest nicht in einer Weise, die nicht durch provozierende Rückfragen des Lehrers hinsichtlich des Ursprungserlebnisses ausgeschaltet werden könnten, – z.B. was das ‚verdunkelnde Wissen‘ betrifft, das zu den muttersprachlich-lebensweltlichen ‚Vorkenntnissen‘ der Schüler gehört.

Wie wichtig diese Unterscheidung zwischen primordial-subjektiver (primärer) und intersubjektiver (sekundärer) Wirklichkeit ist, wird noch einmal an Wagenscheins didaktischer, ausdrücklich für alle Fächer geltender Regel deutlich, im Unterricht *immer* auf die Muttersprache zurückzukommen. Nicht die Fachsprache, sondern die Muttersprache soll die eigentliche Unterrichtssprache sein.⁸⁴⁹⁾ Diese Regel ist aber, anders als Wagenschein denkt, durchaus nicht auf alle Fächer anwendbar. Bei den *Fremdsprachen* gilt es als wichtiges didaktisches Prinzip, in der betreffenden Fremdsprache zu unterrichten, und nicht in der Muttersprache. Abgesehen davon, daß sich in der Fremdsprache das Problem Gegenstand/Medium reproduziert, ist es eben *nicht* so, daß die Fremdsprache im Medium der Muttersprache zum Gegenstand des Schulunterrichts werden könnte!

Eine mögliche Lösung dieses Problems wäre die von Rousseau inspirierte Salzmannsche⁸⁵⁰⁾: Mutter- und Fremdsprachen nicht als eigene Fächer zu unterrichten, sondern als Teil der anderen Fächer, die außersprachliche Gegenstände haben. In der gemeinsamen, in mündlicher wie schriftlicher Form stattfindenden ‚Unterrichtung‘ bzw. ‚Mitteilung‘ hinsichtlich der wahrgenommenen und erlebten Sachverhalte wird dann nebenbei auch das Medium gelernt. Der Unterricht fand bei Salz-

⁸⁴⁹⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.122

⁸⁵⁰⁾ vgl. Ch. G. Salzmann, Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (1784), in: Dietrich Benner/Herwart Kemper, Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim 2000, S.227-260

mann mehrsprachig statt, wenn auch unter dem Primat der Muttersprache. Mit der Muttersprache wurde angefangen und schließlich zu Latein und anderen Fremdsprachen übergegangen, so daß in ein- und demselben Unterrichtsgang gleichzeitig zwischen mehreren Sprachen gewechselt werden konnte.

Dies ist natürlich eine sehr anspruchsvolle und Lehrer wie Schüler gleichermaßen *fordernde* Lösung. Ihr Vorteil besteht allerdings darin, daß hierbei die Sprache nur am Rande zum Gegenstand wird und der eigentliche Gegenstand als primäre Wirklichkeit sich deutlich von ihr unterscheiden läßt.

Nicht vergessen werden darf jedoch, daß muttersprachlich-lebensweltliche Zusammenhänge zugleich auch *kulturelle* Zusammenhänge wesentlich mit beinhalten. Damit bewegt sich der Bereich der Sprache im Bereich der Kultur, oder mit Humboldt gesprochen: sprachliche Gegenstände werden im Unterschied zu außersprachlichen Gegenständen als schon geformte Form zur Materie des Schulunterrichts. Damit wird das genetische Prinzip, beim von Vorwissen unbelasteten Anfang anzufangen, durchkreuzt, und an die Stelle des Anfangs tritt die bildungsbiographisch bestimmte Bildsamkeit des Schülers, d.h. seine ‚Ansprechbarkeit‘ für nicht-ursprüngliche, kulturell elaborierte Problemzusammenhänge.

5.2.3 Unterricht als methodische Engführung

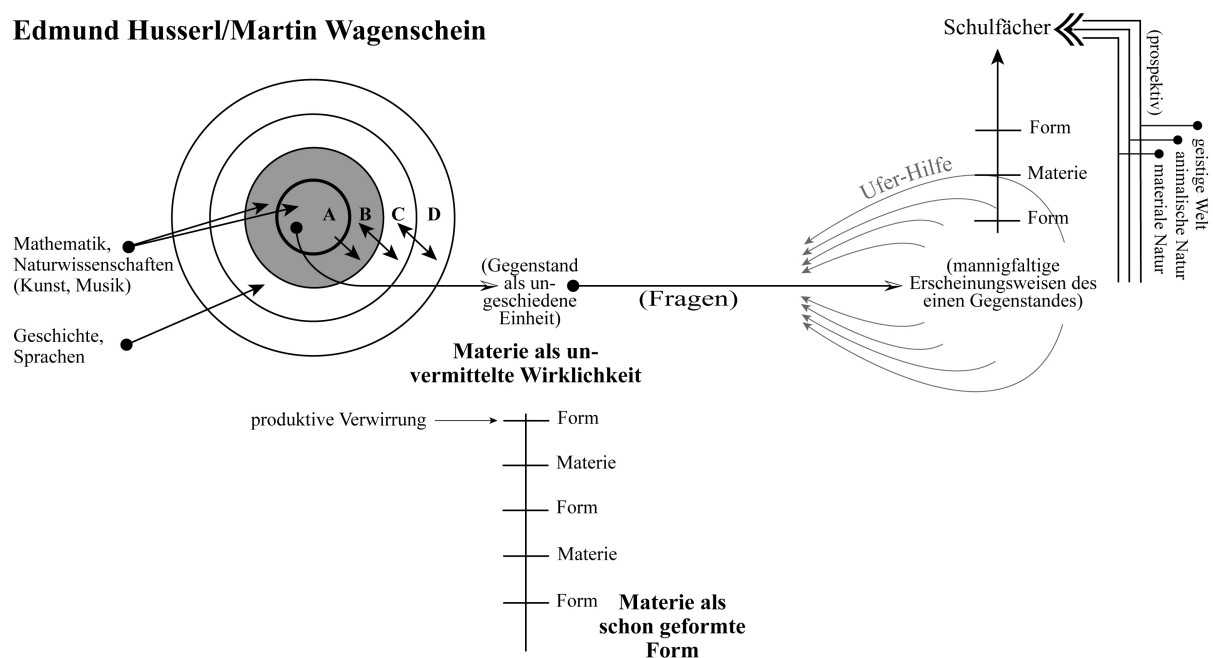
Wenn wir Wagenscheins Darstellung des Exemplarischen als genetisches Prinzip in unsere Graphik zu Husserls und Humboldts Lern- und Bildungsbegriff integrieren, ergibt sich ein leicht modifiziertes Bild. Während Humboldt in seinem Höherbildungskonzept die schon geformte Form als Bestimmungsmoment für die individuelle Bildsamkeit versteht, wo eine bestimmte Materie sich für ein konkretes Bildungssubjekt erst als ‚fruchtbar‘ erweist – durchaus auch im Sinne der Wagenscheinschen sachlichen „Motivationsreife“⁸⁵¹ –, stört diese schon geformte Form bzw. das schon vorhandene Wissen der Schüler das genetische Verfahren. Das genetische Verfahren setzt bei dem *ursprünglichen* Anfang an, beim Kind als *Anfänger*, das von keinen Vorkenntnissen belastet dem Gegenstand als primärer Wirklichkeit begegnet; also nicht bei der Materie als schon geformter Form, sondern als noch unvermittelte Wirklichkeit, wie sie Humboldt als Naturerfahrung und als Begegnung mit dem Nichtmenschlichen beschreibt, oder bei Rousseau die ‚Din-

⁸⁵¹ vgl. ebenda, S.99

ge‘, die auch er als besonders kindgemäß hervorhebt, hierbei ebenfalls das Kind als Anfänger thematisierend.

Das Exemplarische steht also bei Wagenschein in keinem Wissens- und Kulturbezug, sondern in einem anthropologischen Bezug zum Kind-/Weltverhältnis. Der Wissens- und Kulturbezug – bzw. das Schulfach – baut sich erst über die Fragen des Kindes auf, die völlig frei in alle Richtungen gehen können und nur dort, wo der sachliche Zusammenhang sich noch als zu sperrig erweist und verfehlt zu werden droht, durch die „Ufer-Hilfe“ des Lehrers, d.h. durch seine begleitenden Rück-Fragen – das primäre Fragerecht liegt beim Kind! – nach und nach in die Richtung eines Schulfachs gelenkt werden. Das Fach konstituiert sich also allererst aus den Fragen der Kinder. Die methodische Offenheit des Fachs ist umfassend, nicht fachspezifisch, und eine fachliche Perspektive entwickelt sich erst allmählich, genetisch, durch methodische Engführung der Schülerfragen.

Edmund Husserl/Martin Wagenschein



Abgesehen von den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven auf einen Lerngegenstand gibt es aber noch einen grundlegenden Unterschied hinsichtlich der genetischen Methode: Auf den Heimvorteil der Mathematiker und Naturwissenschaftler weist schon Wagenschein hin (siehe Exkurs). Hinzufügen müsste man hier noch Kunst und Musik. Diese Fächer können bei primären Phänomenen, den Wahrnehmungsgegenständen, ansetzen, also entsprechend dem genetischen Prinzip bei einem von Vorkenntnissen unbelasteten ‚Nullpunkt‘ der Erfahrung. Im Ge-

schichtsunterricht und im Sprachunterricht haben wir es hingegen hauptsächlich mit Vermittlungszusammenhängen zu tun. Scheinbar unmittelbare Erfahrungen erschließen sich erst im rekonstruierenden Rückgriff auf Vorerfahrungen aus lebensweltlichen und kulturellen Vermittlungszusammenhängen. Erst in diesen Vermittlungszusammenhängen erhalten sie repräsentative und exemplarische Qualitäten.

Im *genetischen* Sinne wird die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand aber paradoxerweise nicht durch seinen Bezug auf andere Gegenstände exemplarisch, sondern durch das an Husserl erinnernde methodische Vergessenmachen (*epoché*) aller Gegenstands- und Weltbezüge. Erst durch die aus der *ur-anfänglichen* Begegnung mit dem Gegenstand hervorgehenden Fragen des Kindes bauen sich die Welt- und Fachbezüge nach und nach auf. Der Gegenstand spricht also nicht von sich aus – wie bei Scheuerl –, aufgrund seiner exemplarischen Qualität andere Gegenstände und Weltbereiche ‚anstrahlend‘, wie z.B. ein Fernseher ins Wohnzimmer hinein mehr oder weniger unterhaltsame oder brauchbare ‚Informationen‘ ‚abstrahlt‘, sondern er ‚spricht‘ im Medium des fragenden Kindes. Dessen Fragen sind die ‚Sprache‘, in denen sich der Gegenstand formt und zum *Lern*-Gegenstand wird.

5.3 Kategoriale Bildung als exemplarische Aufhebung formaler und materialer Bildungsprinzipien (Klafki)

- 5.3.1 Kategoriale und praktische Differenzen der Theorie kategorialer Bildung
- Exkurs: Kategoriale Anschauung als intentional *vorstrukturierte* Begegnungsform
- 5.3.1.1 Das Elementare als Prinzip der Auswahl und Stoffbeschränkung
- 5.3.1.2 Bildung zwischen Komplexität und Reduktion
- 5.3.1.3 Die Gegenwart des Lernsubjekts und ihre Zukunftsbedeutung
- 5.3.1.4 Planungs- und Einstiegsoffenheit als verschiedene Formen der Anerkennung des kindlichen Mensch-/Weltverhältnisses
- 5.3.2 Kritisch-konstruktive Didaktik als neue Moralisierung der Bildungsidee
- 5.3.2.1 Neubewertung des Theorie-/Praxisbezugs: kritisch-konstruktive Handlungsorientierung versus kategoriale Erkenntnisorientierung
- 5.3.2.2 Schlüsselprobleme als „Themen exemplarischen Lehrens und Lernens“
- 5.3.3 ‚Exemplarische‘ Verknüpfung von Themen und Methoden: zum Verhältnis von Planungs- und Einstiegsoffenheit
- 5.3.3.1 Klafkis Primat der didaktischen Zielentscheidungen
- 5.3.3.2 Das Mensch-/Weltverhältnis unter der Perspektive heterogener Zielentscheidungen
- 5.3.3.3 ‚Naivität‘ und ‚Kritik‘ als sich wechselseitig bedingendes Selbstverhältnis des Schülers
- 5.3.4 Das Ganze der Bildung als Umgang: Plädoyer für bewertungsfreie Räume im Schulunterricht

In der folgenden Auseinandersetzung mit Klafki liegt der Schwerpunkt vor allem beim frühen Klafki, der mit seiner Theorie der kategorialen Bildung Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre gleichzeitig „Endpunkt“ und „neue(n) Anfang“ der „klassischen Bildungstradition“ nach dem „Zweiten Weltkrieg in Deutschland“ markiert.⁸⁵²⁾ Zugleich können wir mit dem Bezug auf den ‚späten‘ Klafki der kritisch-konstruktiven Didaktik, die zum Standardbezugswerk aller Reformbemühungen im Bildungswesen der alten und neuen Bundesrepublik geworden ist, die Brücke zur Gegenwart schlagen, um von hier aus an der gegenwärtigen Diskussion zu den Bildungsstandards anzuknüpfen.

5.3.1 Kategoriale und praktische Differenzen der Theorie kategorialer Bildung

Zwei Aspekte kennzeichnen Klafkis Position in den geisteswissenschaftlichen Bestimmungsversuchen des Exemplarischen. Der eine Aspekt betrifft seinen Ausgangspunkt beim Korrelatverhältnis von Mensch und Welt als „Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen

⁸⁵²⁾ vgl. Friedrich W. Kron, Grundwissen Didaktik, München/Basel 2/1994, S.128

Momenten“.⁸⁵³⁾ Mit Verweis auf Kant beschreibt Klafki dieses Korrelatverhältnis als *kategorial* bestimmt, hierbei das pädagogische Moment gegenüber dem erkenntnistheoretischen hervorhebend: das „Chaos der Empfindungsmaterie“ soll mit Hilfe kategorialer Bildung „zur Einheit der ‚Erfahrung‘ zusammengefaßt“ werden, – einer Einheit der Erfahrung, in der der traditionelle Gegensatz formaler und materialer Bildung aufgehoben ist.⁸⁵⁴⁾ Außerhalb dieser kategorialen Grundbestimmung des Korrelatverhältnisses, also außerhalb der Aussagenlogik⁸⁵⁵⁾, besteht kein eigenständiger Ordnungszusammenhang der „Empfindungsmaterie“, z.B. im Sinne einer Kinästhetik. Das Korrelatverhältnis konstituiert sich ausschließlich kategorial!

Mit Hilfe dieser Aussagenlogik beschreibt Klafki zunächst nur kategoriale Differenzen zwischen verschiedenen Gegenstandsbereichen⁸⁵⁶⁾ und bestreitet damit ähnlich wie schon Scheuerl, daß es einen systematischen Totalzusammenhang von Wissenschaft gibt.⁸⁵⁷⁾ Kategoriale Differenzen ergeben sich hier nur aus differenzierten, systematisch nicht festlegbaren Fragestellungen (vgl. Kapitel 5.3.1.4), die zu je eigenen Antworten führen, die sich nicht problemlos mit schon gefundenen Antworten zu anderen Fragestellungen zu einem System kombinieren lassen.

Darüberhinaus bestreitet Klafki aber sogar die Notwendigkeit einer kategorialen Vermittlung der „verschiedenen Grundrichtungen“ – mit Verweis auf Derbolav (Fischer) – im Gewissen als „zentrierende(r) Mitte“.⁸⁵⁸⁾ (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4) Hier eröffnet sich eine über kategoriale Differenzen zwischen den Gegenstandsbereichen hinausgehende Theorie-/Praxisdifferenz zwischen dem Wis-

⁸⁵³⁾ vgl. Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2. erweiterte Auflage, Weinheim 1963, S.9

⁸⁵⁴⁾ vgl. ebenda, S.8

⁸⁵⁵⁾ Wir verstehen hier ‚Aussagenlogik‘ im Sinne von Franz Fischers Auslegung des Begriffs ‚Kategorie‘ von (gr.) *kategorein* = aussagen. (vgl. Franz Fischer, Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, aus dem Nachlaß herausgegeben, eingeleitet und mit Nachworten versehen von Dietrich Benner und Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik, Ratingen/Kastellaun 1975, S.41f.)

⁸⁵⁶⁾ dies betrifft von den drei Sach- bzw. Sinnebenen des Elementaren neben der fundamentalen Ebene „geistiger Grundrichtungen“ vor allem die mittlere der „kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung“ (S.326).

⁸⁵⁷⁾ vgl. ebenda, S.301ff., 307

⁸⁵⁸⁾ vgl. ebenda, S.307; an die Stelle des subjektiven Gewissens/Bewußtseins setzt Klafki eine abstrakte Größe: die „Gegenwart“ (vgl. ebenda, S.313f.).

sen und seiner „willentlichen(n) Verfügbarkeit“⁸⁵⁹). Insgesamt geht Klafkis Kategoriensystem also nicht so sehr auf eine Ordnung von Gegenständen bzw. Gegenstandsbereichen, sondern eher auf ein System von kategorialen Differenzen; und dieses System kategorialer Differenzen wiederum endet an der äußersten, praktischen Grenze zum individuell verantworteten Handeln, das genau die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis immer schon leistet.

Diese zweifach gut begründete Selbstbeschränkung einer Theorie der kategorialen Bildung, einmal hinsichtlich ihres systematischen Gehalts, zum anderen hinsichtlich der Vermittlungsdimension der Unterrichtsplanung gegenüber der Aneignungsdimension des konkreten Unterrichts, wird aber schon dort wieder zurückgenommen, wo Klafki dem Begriff der kategorialen Bildung den Begriff der kategorialen Anschauung zur Seite stellt.

Exkurs: Kategoriale Anschauung als intentional vorstrukturierte Begegnungsform

Kann Klafki zufolge zwar einer kategorialen Differenzierung von Gegenstandsbereichen kein logisch begründetes Systemganzes zugrundegelegt werden, so ist die durch sie ermöglichte kategoriale Bildung doch durchaus Ausdruck einer „Grunderfahrung“⁸⁶⁰), wie sie schon von Wagenschein mit Verweis auf Einstein beschrieben worden ist (vgl. Kapitel 5.2.1): die Welt (bzw. bei Wagenschein die Natur) antwortet unseren Fragen ‚entgegenkommend‘. Dieses Entgegenkommen der Welt erleben wir unmittelbar, und diese ‚Grunderfahrung‘ begründet und motiviert unser Erkenntnisinteresse. Klafki kennzeichnet diese ‚Grunderfahrung‘ im näheren als ‚kategoriale Anschauung‘⁸⁶¹), mit dem Begriff der ‚Anschauung‘ zugleich den Begriff der ‚Erfahrung‘ abdeckend.⁸⁶²) Der Begriff der kategorialen *Anschauung* bezeichnet die Praxis der nur theoretisch bleibenden kategorialen *Bildung*.

Die *kategoriale* Anschauung soll einerseits auf den „gesamten Bereich der Be-

⁸⁵⁹ ebenda, S.306

⁸⁶⁰ vgl. ebenda, S.442; andere Begriffe, die Klafki zur Kennzeichnung kategorialer Anschauung heranzieht sind „Ur- und Grundanschauungen, Urerfahrung, Urphänomen ...“ etc. (ebenda, S.434)

⁸⁶¹ ebenda, S.431-439

⁸⁶² vgl. ebenda, S.431

gegnung des jungen Menschen mit einem Objektiven“, „dinglicher oder geistiger Natur“, bezogen sein, sie soll aber andererseits – so Klafki – nicht mit der „sinnlichen Wahrnehmung“ gleichgesetzt werden“⁸⁶³), so einen Unterschied setzend zwischen ‚sinnlich‘ und ‚sinnhaft‘. *Sinn* soll die kategoriale Anschauung nur als „geistige Leistung“ ergeben, die ein Besonderes auf ein Allgemeines bezieht.⁸⁶⁴)

Abgesehen von dieser Verengung auf nicht sinnliche, bloß ‚geistige‘ Bewußtseinsaktivitäten – eine Unterscheidung, die wir im Rahmen dieser Abhandlung prinzipiell nicht akzeptieren – kennzeichnet Klafki die kategoriale Anschauung, ganz ähnlich wie Husserl die sinnliche Wahrnehmung, als prätendierende Intentionalität⁸⁶⁵): sie ist intentional, weil sie einerseits das „Interessiertsein des Zöglings meint“⁸⁶⁶) und andererseits „auf eine Inhaltlichkeit ziel(t)“⁸⁶⁷), in der „die Scheidung von Subjekt und Objekt, von Kind und Stoff ... aufgehoben ist.“⁸⁶⁸) Und genau im letzteren Sinne ist die kategoriale Anschauung zugleich auch prätendierend, – also im Sinne Husserls die schließliche Selbsthabe des Lernsubjekts „hypothetisch“ vorwegnehmend.⁸⁶⁹)

Doch die Erfahrung, die Klafki hier, die sinnliche Wahrnehmung ausklammernd, auf der geistigen Ebene als kategoriale Anschauung darstellt, beinhaltet eben nicht zugleich auch die Erfahrung, die das Kind in der von Wagenschein beschriebenen Begegnung mit den Naturphänomenen macht. Auch hier gibt es ein Staunen über das ‚Entgegenkommen‘ der Natur, das eine grundverschiedene intentionale Qualität hat zu demjenigen Staunen, das der kategorialen Anschauung zugrundeliegt. Kant beschreibt es als den Unterschied zwischen dem Naturschönen und dem Kunstschönen.⁸⁷⁰)

⁸⁶³ vgl. ebenda

⁸⁶⁴ vgl. ebenda

⁸⁶⁵ dabei verweist Klafki bewußt selbst auf die Parallelen zu Husserls „Intentionalanalyse des Bewußtseins“ (vgl. ebenda, S.438)

⁸⁶⁶ ebenda, S.431

⁸⁶⁷ An anderer Stelle ist mit Hermann Nohl auch von „planvolle(r) Inhaltlichkeit“ die Rede. (vgl. ebenda, S.293f.)

⁸⁶⁸ vgl. ebenda, S.442

⁸⁶⁹ vgl. ebenda, S.432

⁸⁷⁰ vgl. Immanuel Kant, Kritik der ästhetischen Urteilskraft, in: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd.V: Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie, Darm-

Beide, das Natur- und das Kunstschöne, erwecken den Eindruck von Zweckmäßigkeit, – als hätte beide gleichermaßen ein menschliches Subjekt geschaffen. Dieser Eindruck trifft beim Kunstschönen zu, und der Betrachter erwartet von ihm auch nichts anderes. Sein ‚Staunen‘ bzw. ‚Wohlgefallen‘ ist deshalb begrenzt. Er goutiert lediglich die Kunstfertigkeit des betreffenden Künstlers. Hinsichtlich des Naturschönen aber haben wir bloß die Vorstellung von einem schaffenden Subjekt, ohne daß wir von einem bestimmten Subjekt wissen können. Diese ‚Zweckmäßigkeit‘ des Naturschönen – in gewisser Weise ein anderes Wort dafür, daß die Natur dem Betrachter ‚auf halbem Weg entgegenkommt‘ – erschüttert uns nun wirklich!

Es erweckt im Betrachter, anders als beim bloß über die Kunstfertigkeit vermittelten Genuß des Kunstliebhabers, ein *unmittelbares* Interesse, dem Kant sogar eine moralisch bildende Qualität zuerkennt: „Dagegen aber behaupte ich, daß ein *unmittelbares Interesse* an der Schönheit der Natur zu nehmen (nicht bloß Geschmack haben, um sie zu beurteilen) jederzeit ein Kennzeichen einer guten Seele sei; und daß, wenn dieses Interesse habituell ist, es wenigstens eine dem moralischen Gefühl günstige Gemütsstimmung anzeige, wenn es sich mit der *Beschauung der Natur* gerne verbindet.“⁸⁷¹ – Das bloß „mittelbare(), nämlich auf die Gesellschaft bezogene()“ Interesse hält Kant für „keine sichere Anzeige auf moralisch-gute Denkungsart“.⁸⁷²

Das Kunstschöne ist also bei Kant als eine *Intentionalitätsstruktur* gekennzeichnet. Gesellschaftliche Institutionen und Praxisformen wie auch Kulturphänomene sind in diesem Sinne mediatisierte Zweck-/Mittelzusammenhänge, die das subjektive Bewußtsein in seiner Intentionalität bereits in eine bestimmte Richtung lenken. (vgl. Kapitel 3) Deshalb ist die Wahrnehmung, daß sie uns ‚entgegenkom-

stadt 1983, S.237-620

⁸⁷¹ ebenda, S.395f.

⁸⁷² ebenda, S.396; weiter heißt es: „Wenn ein Mann, der Geschmack genug hat, *um* über Produkte der schönen Kunst mit der größten Richtigkeit und Feinheit zu urteilen, das Zimmer gern verläßt, in welchem jene, die Eitelkeit und allenfalls gesellschaftliche Freuden unterhaltenden Schönheiten anzutreffen sind, und sich zum Schönen der Natur wendet, um hier gleichsam Wollust für den Geist in einem Gedankengange zu finden, den er sich nie völlig entwickeln kann: so werden wir diese seine Wahl mit Hochachtung betrachten, und in ihm eine schöne Seele voraussetzen, auf die kein Kunstkenner und Liebhaber, um des Interesse willen, das er an seinen Gegenständen nimmt, Anspruch machen kann.“ (ebenda, S.397)

men‘, ganz selbstverständlich: *denn ohne unser intentionales Bedürfnis nach Selbst-habe bzw. Sinn hätten diese Intentionalitätsstrukturen keine Realität!* Das bedeutet hinsichtlich der moralischen Qualität unseres Handelns, die Kant ja in einer autonomen Intentionalität verankert, eine Gefahr. Jemand, der dazu neigt, sein intentionales Bedürfnis durch die Intentionalitätsstrukturen vollständig mediatisieren zu lassen, ist, da er nicht den Mut hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, moralisch suspekt! ⁸⁷³⁾

Klafkis Inanspruchnahme einer von der sinnlichen Wahrnehmung unabhängigen kategorialen Anschauung impliziert, wie noch zu zeigen sein wird, auf pädagogischer Ebene ganz ähnliche Probleme. Das Unmittelbarkeitserlebnis sinnlicher Wahrnehmung, das ausschließlich der primordialen Sphäre (A) zuzuordnen ist und nur in problematischer Weise auf die Vermittlungsstrukturen der intersubjektiven Sphären (B und C) bezogen werden kann, wird nun auch für den Begriff der kategorialen ‚Anschauung‘ in Anspruch genommen: auch nicht-sinnliche, geistige Phänomene der intersubjektiven Sphären sollen also in unproblematischer Weise anschaulich sein. Damit werden die kategorialen Differenzen zwischen den Gegenstandsbereichen, aufgrund deren Kant seine drei Kritiken geschrieben hat, wieder aufgehoben. Die Grenze zwischen subjektiver Verstandesautonomie und intersubjektiv vermittelter Vernunftorientierung verschwindet.

5.3.1.1 Das Elementare als Prinzip der Auswahl und Stoffbeschränkung

Auch der kategoriale Ansatz hinsichtlich des Korrelatverhältnisses geht von einem unauflösbaren Zusammenhang des Mensch-/Weltverhältnisses aus, weshalb dessen formalen (Mensch) wie materialen (Welt) Bestimmungsmerkmale, die dieses Korrelatverhältnis gewissermaßen ‚aussagen‘, ebenfalls untrennbar zusammengehören und sich nicht prinzipientheoretisch gegeneinander ausspielen lassen. Dennoch haben wir mit der zugrundegelegten Kategorienlogik – und dies ist der zweite Aspekt – eine an der Problematik der Stofffülle orientierte Bestimmung des Exemplarischen vorliegen, da sie, nun doch als *System* kategorialer Differenzen, – um mit Herbart zu sprechen – zu einer Klassifizierung von „Gegenständen“ und

⁸⁷³⁾ vgl. hierzu ganz ähnlich der spätere Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 5/1996, S.19, 31, 45, 95

nicht von „G e m ü t h s z u s t ä n d e(n)“ führt.⁸⁷⁴⁾

Entsprechend setzt Klafki „die äußere Grenze des hier zu untersuchenden Fragenkreises“ mit der Reichweite „eines gewissen Bildungsbestandes für die geistige Gemeinschaft eines Volkes“ gleich.⁸⁷⁵⁾ Klafki führt damit zwar die Diskussion zum Exemplarischen im Sinne seiner eigenen Theorie kategorialer Bildung fort. Er ersetzt dabei aber den Begriff des Exemplarischen mit seinem eigenen Begriff des *Elementaren*, um dann das Exemplarische selbst zu einem bloßen Moment innerhalb der kategorialen Bildung zu machen. Insofern das Exemplarische nun als Moment kategorialer Bildung ebenfalls diesseits der Schwelle zur Praxis steht – die „Grenze“ zu dieser Praxis bezeichnend⁸⁷⁶⁾ –, geht der von Wagenschein hervorgehobene Aspekt verloren, daß das Exemplarische selbst immer schon eine Form der Praxis (des Lernens) *ist*.⁸⁷⁷⁾ Bei Klafki endet das Exemplarische wie das Kate

⁸⁷⁴⁾ vgl. Herbart 2/1888 (1989), S.44; Klafki beklagt sich ausdrücklich, daß in Herbarts Verhältnisbestimmung von Interesse (Mensch) und Interessantem (Welt) der „Blick ... von den Inhalten auf das Subjekt zurückgelenkt (wird). Das formalisierende Denken Herbarts setzt sich auch hier wieder durch.“ (vgl. Klafki 2/1963, S.149) Trotz der klaren Korrelierung von Mensch und Welt, in der die von Herbart beschriebenen Prozesse der Weltaneignung sowohl hinsichtlich der „Aufnahmeprozesse aller Art“ (Subjektpol des Mensch-/Weltverhältnisses) als auch hinsichtlich des Bedürfnisses nach „je nach den Inhalten besondere(r) Erfüllung“ (Gegenstandspol des Mensch-/Weltverhältnisses (Husserl spricht hier vom intentionalen Bedürfnis nach erfüllender Anschauung)) untrennbar zusammenhängen, sieht Klafki deshalb „keine direkte Beziehung“ des Herbartschen Ansatzes zu seiner eigenen Problemstellung (vgl. ebenda, S.146f.). Herbart fokussiert Klafki zufolge zu einseitig die Aufnahmeprozesse (Aneignungsdimension) und vernachlässigt dabei die Gegenstände. Klafki versteht nicht, daß es hier genau darum geht, was er an Herbarts Interessebegriff so lobt: das Interesse wird vom „Mittel“ zum „Zweck“ der Aufnahme von Inhalten“ selbst zum „Bildungsziel“ (vgl. ebenda, S.148f.)! Denn das Interesse ist bei Herbart ganz und gar nicht nur auf Fordern und Begehren gerichtet, im Sinne des von Holzkamp beschriebenen Verfügungsinteresses. Als „Vielseitigkeit des Interesses“ ist es zugleich auch das tragende und bewegende Prinzip jener von Klafki als bloß „formal-methodisch“ gekennzeichneten „Stufenfolge Klarheit – Assoziation – System – Methode“ (vgl. ebenda, S. 147). Die Gegenstände sind immer schon dabei, weil das Bewußtsein als Intentionalität ein unhintergebares ‚Interesse‘ an bzw. Bedürfnis nach ihnen hat.

⁸⁷⁵⁾ ebenda, S.5

⁸⁷⁶⁾ Klafki bezieht sich hier auf die für die Theorie des Exemplarischen wesentlichen „Sprünge, Durchbrüche, ‚Erweckungen‘“ von Bildungs- bzw. Lernerfahrungen und kennzeichnet sie nicht als „antinomisch entgegensetzende Bestimmung(en)“ des Kategorialen, sondern „als seine Grenze“ (vgl. ebenda, S.307 und S.308).

⁸⁷⁷⁾ vgl. hierzu die in dieselbe Richtung gehende Kritik Günther Bucks an Klafki in: ders. Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, dritte, um einen dritten Teil erweiterte Auflage, herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Ernst Vollrath,

goriale dort, „wo die Pädagogik ihre letzte und schwerste Aufgabe übernimmt: dem einzelnen zu *seiner* ganz besonderen, je persönlichen Bildungsgestalt zu verhelfen.“⁸⁷⁸⁾

Klafki beschränkt seine kategoriale Bildung auf die Vermittlungsdimension des Unterrichts, und hört dort zu fragen auf, wo das eigentliche pädagogische Problem erst beginnt: beim Lernsubjekt (Aneignungsdimension). Das erklärt sich zwar aus der erwähnten Theorie-/Praxisdifferenz zwischen kategorialer Bildung und individueller Verantwortung; diese Differenz entbindet aber nicht von der *pädagogischen* Verantwortung, diese individuelle Vermittlungspraxis selbst – als Problem der Aneignung im Korrelatzusammenhang von Mensch und Welt – noch einmal auf ihre konstitutiven Momente und Möglichkeitsbedingungen hin zu befragen.

Klafki grenzt also den „Geltungsbereich des Exemplarischen“ von vornherein auf *Gegenstände* bzw. „Inhalte“ ein, die einen Bezug „auf ein in ihnen erscheinendes Allgemeines aufzeigen.“⁸⁷⁹⁾ Ein Bezug auf das Lernsubjekt ist demnach gar nicht nötig. Das Allgemeine erscheint in den dafür geeigneten Gegenständen, womöglich von sich aus ‚ausstrahlend‘. Darum, daß sich dieser Bezug auf das Allgemeine erst durch die Fragen der Lernsubjekte einstellt, wie Wagenschein die Wirkungsweise des Exemplarischen als genetisches Prinzip beschreibt, wird hier schon nicht mehr gewußt, – zumindestens wird es nicht für nötig gehalten, eigens darauf hinzuweisen.⁸⁸⁰⁾

So übernimmt Klafki Herman Nohls Vorstellung von „planvolle(r) Inhaltlich-

Darmstadt 1989, S.136f. – Daß Buck hier dem Exemplarischen eine eigene „Kraft“ zuspricht, „ein Allgemeines sichtbar zu machen“ (vgl. ebenda, S.136), liegt nicht daran, daß auch er von einer überindividuellen Subjektform ausgeht. Er macht hier vielmehr nur einen Unterschied zwischen einzelnen „Fällen“, *denen er ganz in unserem Sinne eine eigene exemplarische Qualität abspricht*, und der exemplarischen Wirkung von bestimmten „Methoden“ und „Verfahren“. (vgl. ebenda, S.137) Nur diese Wirkung, wie sie uns in der methodischen Erarbeitung von *irgendwelchen* Gegenständen widerfährt, ist exemplarisch. Beispiele beinhalten nach Buck so eine exemplarische ‚Kraft‘ – mit diesem ‚Kraft‘-Begriff haben wir hier keine Probleme – als narrative Struktur: indem sie *erzählt* werden, werden sie zugleich *erlebt*. Das Exemplarische in der Form von Beispielen im Buckschen Sinne ist immer schon eine Form der Praxis.

⁸⁷⁸⁾ Klafki 2/1963, S.6

⁸⁷⁹⁾ ebenda

⁸⁸⁰⁾ zumindest nicht an dieser Stelle; in der Bezugnahme auf Copei weist Klafki allerdings ausdrücklich darauf hin, daß das „Elementare – als das eigentliche Bildende – ... dem jungen Menschen nicht einfach gegeben werden (kann)“ (vgl. ebenda, S.414), sondern dieser muß es sich selbsttätig erarbeiten.

keit“ als nicht nur Orientierung gebende Funktion, sondern darüberhinaus als „höhere Natur in uns“; die Inhalte werden selber zur „Kraft“, die die Gegensätze „formaler und materialer Bildung“ zu überwinden vermag.⁸⁸¹⁾ „(V)on hier aus“ bestimmt sich der „Wert der Gedankenkreise, Gemüts Erfahrungen und Organisationsformen, die ich an das Kind heranbringe“, – also eben nicht wie bei Wagenschein vom Interesse des Kindes an der Sache aus als Korrelatverhältnis. Denn wohlmerkt: ‚Ich‘, also derjenige, der den „k a t e g o r i a l e n W e r t“ der Inhalte zu bestimmen vermag, werde dem Kind gegenübergestellt, als die Inhalte ‚an das Kind heranbringend‘, – als handelte es sich bei diesen Inhalten um fertige Formen, die sich aus einem die Zukunft vorwegnehmenden „Vorgriff“⁸⁸²⁾ ergeben, um sie dann über die Theorie-/Praxisdifferenz hinweg den „Heranreifenden“ und ihrer Gegenwart entscheidungsreif vorzulegen.⁸⁸³⁾

Die „Lehrplangestalter“ und der „Lehrer bzw. der Erzieher“ werden nämlich durch den „Begriff der kategorialen Bildung“, der ja eine klare Theorie-/Praxisdifferenz beinhaltet, gleichwohl ermächtigt, mittels „konkrete(r) Auswahl und didaktische(r) Aufbereitung“ über diese ‚Kluft‘ gleichsam hinwegzugreifen und durch „besonnene() Ermöglichung erzieherisch fruchtbarer Situationen“ eine bildsame Vermittlung der „Subjekt-Objekt-Polarität“ „antizipatorisch“, also außerhalb des konkreten Korrelatverhältnisses von Kind und Sache, ‚vorwegzunehmen‘.⁸⁸⁴⁾

Die Fokussierung des Gegenstandspols im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt als ein dem Bildungssubjekt gegenüberstehender „Selbstwert“⁸⁸⁵⁾ und die damit verbundene Isolierung der Vermittlungsdimension irritieren um so mehr, als im gleichen Atemzug dasselbe Korrelatverhältnis durchaus auch auf die Aneignungsdimension des Lernsubjekts bezogen wird und elegante, genuin *pädagogische* Formulierungen gefunden werden,⁸⁸⁶⁾ die – an Wagenscheins Verhältnisse

⁸⁸¹⁾ vgl. hierzu und im folgenden ebenda, S.293f.

⁸⁸²⁾ ebenda, S.314

⁸⁸³⁾ ebenda, S.315

⁸⁸⁴⁾ vgl. ebenda, S.309

⁸⁸⁵⁾ ebenda, S.294

⁸⁸⁶⁾ z.B. daß die „übliche Trennung von geistigem Leben und Kenntnissen ... falsch“ und daß „Bildung ... die subjektive Seinsweise der Kultur“ ist etc. (vgl. ebenda) Interessant ist hierbei die verallgemeinernde Redeweise: ‚geistiges Leben‘ und ‚geistige Seinsweise‘ anstelle des das einzelne Individuum fokussierenden ‚Lernsubjekts‘. So werden wie schon bei Scheuerl diese Verallgemeinerungen zu Platzhaltern von Wesenheiten wie Volk, Kirche, Jugend- und Arbeiter-

stimmung von „Kind und Sache“ erinnernd⁸⁸⁷) – darauf hinauslaufen, daß „das Individuum in dem Gesetz der Sache seine höchste Freiheit und Vollendung findet.“⁸⁸⁸) – Anders als bei Wagenschein heißt das hier aber nur, daß das „Gesetz der Sache“ auf der Vermittlungsebene kategorial schon aufgehoben ist und auf der Aneignungsebene nur noch umgesetzt zu werden braucht.

Klafkis Relativierung der Begrifflichkeit von ‚Kraft‘ und ‚Wesen‘ als bloß „im übertragenen“, die „d o p p e l s e i t i g e E r s c h l i e ß u n g“ von „Mensch und Welt, von Kind und Inhalt“ zum Ausdruck bringenden „Sinne“ gemeint,⁸⁸⁹) trägt zwar zunächst zur Aufwertung des „B i l d u n g s e r l e b n i s (s e s)“ als Einheit seiner formalen und materialen Momente bei. Dieses „Bildungserlebnis“ besteht letztlich in dem schon von Wagenschein am Einstein-Beispiel als ‚unbegreifbar‘ dargestellten Phänomen, daß uns die Natur auf unsere Fragen ‚entgegenkommend‘ antwortet (vgl. Kapitel 5.2.1).⁸⁹⁰) Dieses Erlebnis wird aber von Klafki – anders als bei Wagenschein – nicht genetisch gedeutet, sondern kategorial verortet, also nicht mehr im Sinne kategorialer Differenzen, sondern im Sinne vorgegebener Aussageformen, die es lediglich zu entdecken gilt. Ihr Entdeckungszusammenhang (material) erwächst nicht etwa aus den Fragen der Kinder (formal), sondern die die „Wirklichkeit“ „erschließende() Kraft“ liegt im nun doch nicht übertragenen Sinne ausschließlich in den „Bildungsinhalten“ selbst, also im besonderen „Bildungswert“ ausgewählter Gegenstände, denen sie nur ‚anschauend‘ ent-

bewegung, oder auch von einer Gegenwart, die nicht subjektiv-konkret, sondern gesellschaftlich als „sich anbahnende() Entwicklungen“, als „neue Möglichkeiten und Aufgaben“ verortet wird (vgl. ebenda, S.314). Zu dieser Verortung sieht Klafki insbesondere den Pädagogen befähigt; dem „Heranreifenden“ bleibt nur „sich im Angesicht jener Möglichkeiten und Aufgaben verantwortlich zu entscheiden.“ (vgl. ebenda, S.315)

⁸⁸⁷ Das Kind arbeitet Wagenschein zufolge „nie anders als sachlich“ (vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.106)

⁸⁸⁸ Klafki 2/1963, S.294

⁸⁸⁹ vgl. ebenda, S.297f.

⁸⁹⁰ Die ganz ähnliche Formulierung von Klafki, daß in der gelungenen Vermittlungsleistung „nicht weniger der Gehalt zum Kind als das Kind zum Gehalt“ kommt (vgl. ebenda, S.309), also gewissermaßen ein wechselseitiges ‚Entgegenkommen‘, läßt sich nur auf kulturell vermittelte, ‚sprachliche‘ Gegenstände beziehen, wo sich Vorbildung (schon geformte Form) und neues Bildungserlebnis (neue Form), Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart des Kindes ‚begegnen‘. Die Ebene der Naturgegenstände, die im Rousseauschen Sinne einerseits ‚stumm‘ bleiben und dennoch andererseits verblüffender Weise auf unsere ‚Fragen‘ entgegenkommend ‚antworten‘, liegt außerhalb dieser kategorial beschreibbaren Art der Wechselseitigkeit.

nommen zu werden brauchen.⁸⁹¹⁾

Letztlich verbleibt Klafki also mit dem Begriff der kategorialen Bildung in einem Ordnungszusammenhang, der sich als eigene und eigenständige ‚Wirklichkeit‘ ‚erschließen‘ bzw. rekonstruieren läßt, ohne daß die subjektive Natur des *lernenden* Zugangs zu diesem Wirklichkeitsbereich – seine subjektive *Genese* – eigens thematisiert wird. Stattdessen ordnet Klafki dessen kategoriale Bestimmtheit als „zweite höhere Natur“ den „natürlichen Anlagen“⁸⁹²⁾ über.

5.3.1.2 Bildung zwischen Komplexität und Reduktion

Mit der praktischen Begrenzung kategorialer Bildung wendet sich Klafki, wie schon erwähnt, auch gegen eine moralische Bestimmung von Bildung, z.B. bei Derbolavs (Fischers) ‚Gewissen‘.⁸⁹³⁾ Ganz ähnlich übrigens wie Humboldt, der den moralischen Gesichtspunkt für zu eng befindet, um den ganzen Umfang von Bildung zu begrenzen: „Was er (der Mensch – DZ) sucht, kann die Moral allein ihm nicht gewähren ...“⁸⁹⁴⁾ – Auch Klafki wendet sich zunächst gegen die ‚Enge‘ des sittlichen Gesichtspunktes, da es auch „Erkenntnis ‚um ihrer selbst willen“ gebe, die unverzichtbar zur Bildung gehöre.⁸⁹⁵⁾ Die weitergehende Konsequenz aber, den Bildungsanspruch mit der Vermittlungsproblematik – und zwar nun ganz eng als Erkenntnisvermittlung genommen – gleichzusetzen, und die Aneignungsproblematik denen zu überlassen, „wo die Pädagogik ihre letzte und schwerste Aufgabe übernimmt: dem einzelnen zu *s e i n e r* ganz besonderen, je persönlichen Bildungsgestalt zu verhelfen“,⁸⁹⁶⁾ ist schon nicht mehr Humboldt!

Mit genau dieser Konsequenz setzt sich Klafki in einen – für einen Geisteswissenschaftlichen Pädagogen überraschenden – Gegensatz zur klassischen Bildungstheorie. Gerade weil Humboldt ‚Moral‘ für einen zu engen Gesichtspunkt hält, setzt er an seine Stelle Bildung als einen Begriff, der das *ganze* Menschsein umfassen soll: „Denn obgleich der moralische Werth allein alle menschliche Würde

⁸⁹¹⁾ vgl. ebenda, S.311, 322

⁸⁹²⁾ ebenda, S.293

⁸⁹³⁾ vgl. ebenda, S.307

⁸⁹⁴⁾ Über den Geist der Menschheit, 3/1980, S.508

⁸⁹⁵⁾ Klafki 2/1963, S.302

⁸⁹⁶⁾ ebenda, S.6

bestimmt, so ist er doch nur auf einen Theil unsres Wesens, nur auf die Gesinnung, eingeschränkt. Hier wird auch Bildung, hier überhaupt etwas so Allgemeines verlangt, das es den ganzen Menschen in allen seinen Kräften und allen seinen Anstrengungen umfasst.“⁸⁹⁷⁾ – Bildung endet eben *nicht* dort, wo die Pädagogik mit ihrer „letzte(n) und schwerste(n) Aufgabe“ beginnt!

Für Klafki ist Bildung nur „Propädeutik“. ⁸⁹⁸⁾ Sie ist nur für den „Vorhof dieses Lebens“⁸⁹⁹⁾ zuständig. „„Persönlichkeit ist““, wie Klafki Weniger zitiert, „„kein Produkt der Bildung““. ⁹⁰⁰⁾ Diese Entgegensetzung von Bildung und Leben stellt Bildung auf eine Stufe mit Schulbildung. Bildung selbst stellt bei Klafki keine eigene Praxis dar. Dies ist ein tiefer Fall von der Höhe Humboldtscher Bestimmung von Bildung als einem unverzichtbaren humanisierenden Merkmal moderner gesellschaftlicher Existenz, in der die Menschen mit der Entfremdung von der Natur individualisierend umgehen lernen, hin zu einer bloßen Propädeutik, die an die Stelle des Komplizierten das Einfache, das *Elementare* setzt, als – wiederum Weniger zitierend – „„Vereinfachung des Zusammenhangs““, da die „Wirklichkeit“ zu kompliziert ist, um sie ohne Reduktion bewältigen zu können. ⁹⁰¹⁾

Bildung ist in der klassischen Bildungstheorie immer Umgang mit dem Komplexen gewesen, – die Wirklichkeit konnte Humboldt gar nicht komplex genug sein, um so noch ‚höhere‘ Bildung zu motivieren, weshalb er auch den Moralbegriff für zu eng befindet, um Bildung zu begründen. Die komplexe, vielseitige, schillernde

⁸⁹⁷⁾ Über den Geist der Menschheit, 3/1980, S.508

⁸⁹⁸⁾ Klafki 2/1963, S.325

⁸⁹⁹⁾ ebenda, S.324

⁹⁰⁰⁾ ebenda

⁹⁰¹⁾ ebenda. – Gruschka verweist auf das Problem, daß schon die Vereinfachung als solche das didaktische Versprechen, durch Vermittlung der Sache Bildung zu ermöglichen, als haltlos erweist. Die „didaktische() Präparation“ „ersetzt aber gerade jene (die Sache nämlich – DZ) und damit ist weitgehend vorentschieden, dass der Unterricht einschränkend mit der Sache verfährt, um doch das Anspruchsvollste, nämlich die Pointierung der Erkenntnis als Exemplarische(s) zu ermöglichen.“ (Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.110) Das Exemplarische, so Gruschka, müsse anders begründet werden. (vgl. ebenda, S.111) Gruschkas Kritik an Klafki gipfelt darin, dieses Vermittlungsproblem als Planungsproblem durch Hineinverlegung in die „vorentwerfende Reflexion des Unterrichts“ aus dem eigentlichen Unterricht ausgelagert und so zur Didaktik beherrschenden „Substitution von Unterricht durch Planung“ beigetragen zu haben. (vgl. ebenda, S.110)

Persönlichkeit, die dennoch nicht an den unvermeidbaren Widersprüchen zerbricht, sondern mit ihnen wächst, ist das Idealbild Humboldtscher Bildung. Klafki setzt diesem Idealbild das andere Idealbild eines Simplicissimus entgegen und spricht mit Weniger von „jener Einfachheit ... die erst wahre Bildung ist“;⁹⁰²⁾ und diese Einfachheit soll ein Kennzeichen des Elementaren sein, das Klafki an die Stelle des Exemplarischen setzen will.

So führt die Theorie-/Praxisdifferenz kategorialer Bildung zugleich zu einer praktischen Begrenzung von Bildung schlechthin. Die Beschränkung des Elementaren/Exemplarischen auf ein darin „erscheinendes Allgemeines“⁹⁰³⁾ führt mit der Ausblendung der Aneignungsdimension als eigenständigem Korrelatverhältnis von Mensch und Welt zur Reduktion dessen, was Bildung sein kann. In dieser Reduktion aber wird Bildung unbrauchbar zur individuellen Bewältigung der Entfremdungstendenzen moderner Gesellschaft.

5.3.1.3 Die Gegenwart des Lernsubjekts und ihre Zukunftsbedeutung

Zwar lehnt Klafki es im Namen einer „doppelseitigen Erschließung“ von Mensch und Welt ab, auf „Seiten des sich Bildenden“ eine „zentrierende Mitte“ festzumachen.⁹⁰⁴⁾ Diese das Korrelatverhältnis kennzeichnende doppelseitige Erschließung⁹⁰⁵⁾ beinhaltet Klafki zufolge, daß *keiner* Seite, weder dem formalen noch dem materialen Moment, das Primat zuzuerkennen ist. Da aber dennoch ein Subjekt in der Bildung gebraucht wird, zumindest in der grammatischen Form von Aussagen über sie, führt Klafkis Weigerung, das formale Moment dem materialen Moment zugrunde zu legen, zu einer für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik typischen Subjektform. Das konkrete Bildungssubjekt wird zu einem verallgemeinerten Bildungssubjekt überhöht, das nun beide Momente in sich vereinen soll.⁹⁰⁶⁾

⁹⁰²⁾ vgl. Klafki 2/1963, S.325

⁹⁰³⁾ vgl. ebenda, S.6

⁹⁰⁴⁾ vgl. ebenda, S.307

⁹⁰⁵⁾ vgl. ebenda, S.298, 305, 307, 322 u.ö.

⁹⁰⁶⁾ So eine Subjektform stellt z.B. der „Geist“ einer Grundrichtung“ dar (vgl. ebenda, S.328). Seine „Bestimmung“ kann „weder allein im Blick auf das Subjekt noch allein durch eine Analyse der Objektwelt gewonnen werden ..., sondern nur durch Besinnung auf die in der Erziehungswirklichkeit, d.h. in der erzieherisch gelenkten Begegnung von Kind und Welt, sichtbar werdende Gliederung.“ (vgl. ebenda, S.331) – Das Korrelatverhältnis von „Kind und Welt“ ist also

An die Stelle des subjektiven Gewissens/Bewußtseins setzt Klafki eine abstrakte Größe: die „Gegenwart“, ⁹⁰⁷⁾ deren Bestimmtheit durch die Zukunft im pädagogisch verantworteten „Vorgriff“ schon geleistet worden ist. ⁹⁰⁸⁾ Diese Gegenwart ist nicht etwa die je eigene, subjektiv-konkrete: als *anfangendes* subjektives Bewußtsein, sondern die im hermeneutischen Zirkel gesellschaftlicher Tendenzen zu bestimmende Gegenwart, als „Vorgriff auf die sich anbahnenden Aufgaben und Möglichkeiten der künftigen Generation“. ⁹⁰⁹⁾ Zu dieser gesamtgesellschaftlichen Verortung der individuellen Bildungsgegenwart sieht Klafki insbesondere die Pädagogen befähigt; dem „Heranreifenden“ bleibt nur, „sich im Angesicht jener Möglichkeiten und Aufgaben verantwortlich zu entscheiden.“ ⁹¹⁰⁾

Die Aufgabe des Zöglings liegt lediglich in der „Entscheidung“ für oder gegen

schon im vorhinein als „Erziehungswirklichkeit“ bestimmt; außerhalb dieser Erziehungswirklichkeit spricht Klafki ihm keinerlei Anfänglichkeit bzw. Ursprünglichkeit zu, wie z.B. Wagenschein. Das Erziehen beginnt vielmehr mit diesem „objektiven Geist“ (vgl. ebenda, S.332). Das Kind ist für sich kein Subjekt der „erzieherisch gelenkten“ Begegnung.

⁹⁰⁷⁾ vgl. ebenda, S.313f.

⁹⁰⁸⁾ vgl. ebenda, S.315

⁹⁰⁹⁾ vgl. ebenda, S.314. – Positiv gewendet kennzeichnet der hermeneutische Zirkel eine spezifisch menschliche Zukunftsfähigkeit: nämlich kumulative kulturelle Evolution. Tomasello bezeichnet die hier beschriebene Funktionsweise als „Wagenhebereffekt“. (vgl. Michael Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt a.M. 2002, S.50ff.) Einmal gelernt verliert sich eine einmal entdeckte Fertigkeit nicht in den nächsten Generationen. Wenn z.B. Schimpansen Techniken von Artgenossen nachahmen, etwa Termiten mit einem Stock aus ihrem Hügel zu angeln, so erlernen sie in jeder Generation diese Technik bei Null. Sie ahmen nicht etwa direkt den Artgenossen nach – er fungiert nicht als ‚Vorbild‘ –, sondern gewissermaßen nur die ‚Idee‘. Die Bedürfnislage (Intentionalität) des Artgenossen ist dem Schimpanse gleichgültig. Dessen Verhalten paßt nur gerade zufällig zu seiner eigenen Bedürfnislage. Den eigenen Stock verwendet der Schimpanse deshalb auf ganz individuelle, eigene Weise. Ein Menschenkind würde sich aber genau an das Vorbild seines ‚Lehrers‘ halten, weil es dessen Intentionalität berücksichtigt. Und weil es sich an seiner Intentionalität orientiert, will es alles ganz genau so wie der Andere machen. Der Vorteil des Schimpansen ist, daß er beim Lernen nicht die ‚Fehler‘ des Artgenossen reproduziert. (vgl. Rousseaus drei Lehrmeister, insbesondere Natur und Dinge) Der Vorteil des Menschenkindes ist es, daß nun in kultureller Tradition über Generationen hinweg Techniken und Wissen akkumuliert werden können. (vgl. Rousseaus drei Lehrmeister, insbesondere die Menschen) Der Nachteil liegt aber auch auf der Hand: einmal gelernte Techniken werden u.U. auch dann beibehalten, wenn sie für den Fortbestand der Gemeinschaft lebensbedrohlich werden. Hier bedarf es einer institutionalisierten Unterbrechung und Öffnung des hermeneutischen Zirkels, gewissermaßen eine Rückstelltaste am Wagenheber.

⁹¹⁰⁾ vgl. Klafki 2/1963, S.315

dieses von Pädagogen „entworfene ‚Bild‘ der Zukunft“; ⁹¹¹⁾ eine Entscheidung, die bei gelingendem erzieherischen Einfluß ebenfalls nur als „Bejahung“ ausfallen kann. ⁹¹²⁾ Nicht das eigentliche Bildungssubjekt, der Zögling, sondern die Pädagogen bestimmen „im besonnenen Vorgriff auf die (in) Zukunft uns aufgegebenen Bildungsprobleme() ..., was der zu Bildende an kategorialen Einsichten braucht, um das Geschichtlich-Elementare erfassen zu können, und welche geistigen Grundrichtungen ihm geöffnet werden müssen oder können.“ ⁹¹³⁾

Diese Vernachlässigung des entscheidenden Bestimmungsmoments im Mensch-/Weltverhältnis, von Subjektivität als unveräußerliche und unhintergehbare Verantwortung individuellen Handelns ergibt sich aus Klafkis als lediglich einseitig formal verunglimpfte Perspektive des Lernsubjekts zugunsten einer überhöhenden, überindividuellen, die subjektive Intentionalität strukturierenden Vermittlung des Korrelatverhältnisses. Anstatt aber an der Theorie-/Praxisgrenze bloß zu verharren, um dann über sie und die Praxis hinweg Visionen der Zukunft zu erschauen, bedarf genau diese Praxis des lernenden Subjekts einer eigenen pädagogischen Bestimmung. Erst in der Vollständigkeit der Theorie-/Praxisproblematik hinsichtlich des Verhältnisses von Vermittlungs- und Aneignungsdimension wird der Blick frei für eine das Bildungssubjekt nicht entmündigende, sondern zur eigenen Gegenwart ermächtigende Vollständigkeit des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt.

5.3.1.4 Planungs- und Einstiegsoffenheit als verschiedene Formen der Anerkennung des kindlichen Mensch-/Weltverhältnisses

Bei der Ersetzung des Exemplarischen durch das Elementare entsteht eine Begriffsverwirrung hinsichtlich des *Elementaren* und des *Phänomenalen*. Diese ‚Verwirrung‘ kommt in Klafkis unterschiedlichen Bezugnahmen auf Wagenschein ⁹¹⁴⁾ und Copei ⁹¹⁵⁾ zum Ausdruck. Erscheinen ihm Wagenscheins Unterrichtseinstiege nur unter Vorbehalt mit der kategorialen Bildung vereinbar, ⁹¹⁶⁾ so wird Copeis „frucht-

⁹¹¹⁾ vgl. ebenda

⁹¹²⁾ vgl. ebenda, S.314

⁹¹³⁾ vgl. ebenda, S.328

⁹¹⁴⁾ vgl. ebenda, S.353-359

⁹¹⁵⁾ vgl. ebenda, S.413-419

⁹¹⁶⁾ vgl. ebenda, S.356

barer Moment“ geradezu als der „systematische Ort“ gefeiert, an dem der Subjektpol des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt, die „Selbsttätigkeit der Schüler“, „voll in die Theorie der kategorialen Bildung eingeht.“⁹¹⁷⁾ Hier werden die kategorialen Einsichten nicht planend vorweggenommen, sondern sie ergeben sich nun eben doch aus den aus der „Erschütterung des bisher Selbstverständlichen“ hervorgehenden Fragen der Schüler.⁹¹⁸⁾ Das Elementare ist also nicht für sich wirksam und erschließend, sondern nur über diesem „eigentümlichen Erlebnis“ des Lernsubjekts.

Die daraus hervorgehenden Fragen der Schüler haben – so Klafki – von sich aus einen „immanent-methodischen Charakter“, der in das „Bedürfnis z.B. nach einer Karte der Bodenschätze“ mündet, „nach einem Buch, das uns Wörter erklärt, die wir nicht kennen“. ⁹¹⁹⁾ So entsteht „eine Art Kategorie aller künftigen Auffassungsakte desselben Sinngebietes“, ⁹²⁰⁾ wie Klafki Copei zustimmend zitiert. Liest man diesen Copei gewidmeten Abschnitt für sich, so scheint das Problem der Verhältnisbestimmung von Mensch und Welt eindeutig geklärt zu sein. Das *Elementare* ist in erster Linie *Phänomen*, und der ‚systematische Ort‘ seiner Vermittlung ist das Lernsubjekt.

Wo das Elementare aber nicht nur Phänomen ist, sondern sich nach Klafki in das „Fundamentale“, in die „kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung“ und in das „Geschichtlich-Elementare“ ausdifferenziert, ⁹²¹⁾ ist es allererst auf einer kategorialen Ebene unterschiedlicher Sach- und Sinnzusammenhänge zu verorten. ⁹²²⁾ Und jetzt treten eben doch die Vermittlungsprobleme

⁹¹⁷⁾ vgl. ebenda, S.414

⁹¹⁸⁾ vgl. ebenda, S.413

⁹¹⁹⁾ vgl. ebenda, S.418

⁹²⁰⁾ vgl. ebenda, S.416

⁹²¹⁾ vgl. ebenda, S.326f.

⁹²²⁾ So heißt es z.B. hinsichtlich der Bestimmung des Fundamental, daß es ein „Bildungsinhalt“ sei, in dem „die Scheidung von Subjekt und Objekt, von Kind und Stoff – jedenfalls potentiell oder besser: in der Vorwegnahme des auswählenden Erziehers – aufgehoben ist ...“. (vgl. ebenda, S.442) Der systematische Ort der Aufhebung des Korrelatverhältnisses von Kind und Sache als seine *Verwirklichung* ist entweder das Lernsubjekt, oder es ist der Bildungsinhalt, – niemals beides zugleich! Im letzteren Falle aber handelt es sich bei der ‚Aufhebung‘ nicht mehr um eine Verwirklichung, sondern nur noch um eine Auflösung des Korrelatverhältnisses.

des formalen und materialen Moments auf, die Klafki von Copei her für überwunden erklärt.⁹²³⁾ Besonders deutlich wird das dort, wo sich Klafki auf Wagenschein und seine Unterrichtsbeispiele beruft.⁹²⁴⁾

In der Reihenfolge der von Klafki aufgezählten, das Elementare vermittelnden Prinzipien, *erstens* „Repräsentation“, *zweitens* „Vergegenwärtigung“ (in „Geist und Haltung“⁹²⁵⁾ des Erziehers!), *drittens* „Begegnung“ nimmt die Begegnung – in Klafkis Würdigung von Copeis „schöpferischem Moment“ an erster Stelle stehend – nun den letzten Platz ein.⁹²⁶⁾ Die Sach- und Sinnzusammenhänge sind kategorial schon festgelegt, und es stellt sich hier nur die Frage, wie von ihnen aus zum Einfachen bzw. Elementaren ‚vorangeschritten‘ werden kann. Das Elementare ist hier der Schlußpunkt einer als „P r o g r e s s i o n“⁹²⁷⁾ verstandenen Unterrichtsplanung, die zwar auf die Voraussetzungen der Schüler hin offen ist – verstanden als zwischen ihrer Gegenwart und Zukunft vermittelnde Zielbestimmung. Aber der jeweilige Unterrichts-Gang schließt dann – seinerseits keineswegs *ursprünglich* anfänglich – an diesen ihm vorausgegangenen Vermittlungs-Schritten an. Der Unterricht *beginnt* also mit einem planend vorwegbestimmten Elementaren und schreitet im Rahmen dieser Zielbestimmung zum Komplexen voran.⁹²⁸⁾

Klafki ordnet der ursprünglichen Begegnung des Kindes mit seinem Gegenstand den Lehrer vor, der durch sein eigenes Vorbild die mögliche Vermittlung von „Kind und Inhalt“ vorwegnimmt. Und nur weil diese Vermittlungsleistung „vom einzelnen Erzieher immer nur begrenzt erfüllbar ist“, erwächst Klafki zufolge dem Prinzip der Begegnung eine *den Lehrer ergänzende* Bedeutung zu.⁹²⁹⁾ Auf der Sinnenebene des Fundamentalen als „Geist‘ oder Ethos des betreffenden Lebensgebietes oder Lebensverhältnisses“⁹³⁰⁾ – in unserer Diktion handelt es sich um Intentionalitätsstrukturen⁹³¹⁾ – kommt es eben vor allem auf die Persönlichkeit

⁹²³⁾ vgl. ebenda, S.415

⁹²⁴⁾ vgl. ebenda, S.336ff.

⁹²⁵⁾ ebenda, S.331

⁹²⁶⁾ vgl. ebenda, S.335

⁹²⁷⁾ vgl. ebenda, S.323

⁹²⁸⁾ vgl. ebenda, S.322: „... nur weil die Bildungsinhalte *r e l a t i v e i n f a c h* sind, vermögen sie dem Sich-Bildenden Wirklichkeit geistig aufzuschließen.“

⁹²⁹⁾ vgl. ebenda, S.337

⁹³⁰⁾ ebenda, S.332

⁹³¹⁾ Klafki selbst legt diese begriffliche Parallele nahe, wenn er hinsichtlich des Fundamentalen

des Lehrers und das ihn ergänzende Beispiel der „großen Persönlichkeiten“ der ‚Klassik‘ an.⁹³²⁾ Da wir es hier von vornherein mit ‚Phänomenen‘ der Intersubjektivität zu tun haben, ist diese Gewichtung der Vermittlungsleistungen des Lehrers durchaus berechtigt. (vgl. Kapitel 5.4)

Doch bei Wagenschein geht es um ganz andere Sachzusammenhänge! Seine Phänomene ‚progredieren‘ nicht wie das Elementare bei Klafki aus kategorial bestimmten Sinnzusammenhängen. Wagenscheins genetisches Prinzip wirkt nicht im Sinne der Klafkischen *Planungsoffenheit* ‚progressiv‘, durch Repräsentation, Vergegenwärtigung und Begegnung den konkreten Unterrichtsgang vorwegnehmend, sondern im Sinne einer *Einstiegsoffenheit*: es setzt den Unterrichtseinstieg unmittelbar phänomenal bei der „Begegnung“ des Lernsubjekts mit seinem Gegenstand an. Der Lehrer hat nicht nur kein Vorbild zu geben für diese Begegnung, sondern er hat sich sogar aus diesem Begegnungserlebnis so weit wie möglich herauszuhalten.⁹³³⁾ Die Begegnung mit dem Gegenstand vermittelt sich selbst, – bzw. er vermittelt sich in den Fragen des Kindes. Mit der sogenannten „Ufer-Hilfe“ kann der Lehrer dann dem fragenden Kind ergänzend zur Seite stehen. Der Lehrer ergänzt also das fragende Kind und nicht das fragende Kind oder eine wie auch immer elementar-exemplarische Begegnung den Lehrer.

Diese Einstiegsoffenheit steht nicht im Gegensatz zu einer Planungsoffenheit,⁹³⁴⁾ die gesamtgesellschaftliche Entscheidungsnotwendigkeiten mit individuellen Lernvoraussetzungen zu vermitteln versucht, wie es Klafki im Sinne einer Theorie der kategorialen Bildung darstellt. Auch Wagenschein wählt ja die Ge-

von ‚Erfahrungen‘ und ‚Erlebnissen‘ spricht, „die nicht allein jene seelische Lebendigkeit des Subjekts meinen“ – also das Bewußtsein als Intentionalität –, „sondern ... auf eine Inhaltlichkeit zielen.“ (vgl. ebenda, S.442) Unabhängig von subjektivem Bewußtsein auf eine bestimmte „Inhaltlichkeit“, nämlich „Bildungsinhalte“, zu zielen, haben wir in Kapitel 3 als Funktionsweise von Intentionalitätsstrukturen dargestellt.

⁹³²⁾ vgl. ebenda, S.336f.

⁹³³⁾ Das gilt unabhängig von der Frage, inwiefern der Lehrer gerade darin doch wieder als Vorbild wirkt, nämlich indem er selbst als Fragender auftritt, und nicht als Wissender.

⁹³⁴⁾ Zwar keinen Gegensatz, aber doch eine Unterordnung der Einstiegsoffenheit unter die Planungsoffenheit bestätigt noch einmal der späte Klafki mit einem Verweis auf Erich Weniger: „Die Methode kann ... immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben werden“(). Das ist der oft zitierte und diskutierte Satz vom Primat i.e.S. (also der Ziel- und Inhaltsentscheidungen) im Verhältnis zur Methodik.“ (vgl. ders., Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki 5/1996, S.83-138: 88)

genstände für seinen Unterricht aus! Was aber die Schüler dann daraus machen, überläßt er ganz ihnen. Planungsoffenheit, als thematische Offenheit, und Einstiegs-offenheit, als methodische Offenheit, stellen also zwei notwendige Realisierungsbedingungen für die innere und äußere Öffnung von Schule und Unterricht dar. (vgl. Kapitel 3.4)

Indem sich Klafki also in seiner Reihung der Vermittlungsschritte auf Wagenschein beruft, vermengt er Elementares und Phänomenales. Damit wird der Fundierungszusammenhang subjektiver, d.h. intentional *begründeter*, und intersubjektiver, d.h. intentional lediglich *vorstrukturierter* Erlebnisebenen unkenntlich, sowohl hinsichtlich des Subjektiven und des Intersubjektiven als jeweils eigener Dimension wie auch hinsichtlich ihres Verhältnisses zueinander. Das Korrelatverhältnis von Mensch und Welt wird – um es bildlich auszudrücken – nicht genetisch ‚verwurzelt‘, sondern kategorial aufgehängt; und der Haken steckt im objektiven Geist.

Klafkis anerkennende Kennzeichnung der ‚exemplarisch-fundamentalen‘⁹³⁵⁾ Wirkungsweise von Wagenscheins beispielhaft beschriebenen Phänomenen löst letztlich – um im Bild zu bleiben – den Haken wieder aus seiner objektiv-geistigen Verankerung: „Und es ist deutlich, daß der Wert des Fundamentalen gerade darin liegt, daß es in philosophische Tiefen hinabreicht, *daß es die Fächergrenzen sprengt oder sichtbar werden läßt.*“⁹³⁶⁾ – Da bleibt mit Wagenschein nur zu ergänzen: es läßt die Fächergrenzen sichtbar werden, *indem* es sie sprengt! Jetzt nämlich können sie im Lernsubjekt Wurzeln schlagen und genetisch – mitsamt ihren elementaren Einsichten – aus seinen Fragen erwachsen.

Denn wenn Wagenschein, was Klafki gleich mehrfach beklagt,⁹³⁷⁾ das Elementare vom Exemplarischen (als Phänomen!) trennt, so ist das in zweifacher Hinsicht gut begründet: das Elementare, als Reduktion komplexer Sinnzusammenhänge genommen, ist letztlich nur ‚Handwerkszeug‘ und verstellt als schon Gekonntes, als intentionale *Struktur* den Blick für das Rätselhafte des Phänomens.⁹³⁸⁾ Das Einfache (Elementare) aber nicht als *Reduktion*, sondern als *erschließende Einsicht* – als intentionale *Begründung* in der Selbsthabe – steht bei Wagenschein

⁹³⁵⁾ vgl. Klafki 2/1963, S.337

⁹³⁶⁾ vgl. ebenda, S.338 (kursiv: DZ)

⁹³⁷⁾ vgl. ebenda, S.337, 354

⁹³⁸⁾ Wagenschein 1974/(11)1997, S.131f.

am Ende, nicht am Anfang des Unterrichtsgangs: „Wir steigen also beim ‚Einstieg‘ von dem Problem aus hinab ins Elementare ...“; und: „*Das Seltsame fordert uns heraus, und wir fordern ihm das Einfache ab.*“⁹³⁹) Im Unterricht gehen wir von ‚seltsamen‘, ursprünglichen Phänomenen aus und gelangen schließlich zu den elementaren, einfachen Einsichten, die die Schulfächer jeweils sind (bzw. sein sollten).

Es zeugt von der Naivität geisteswissenschaftlicher Pädagogik, wenn Klafki, nachdem er mit so hohem bildungstheoretischem Aufwand das Elementare aus komplexen, kategorial vorgegebenen Sinnzusammenhängen als zugrundeliegendes Einfaches herausgefiltert hat, Wagenschein nun ausgerechnet hier, wo dieser mit seinem genetischen Prinzip das genau entgegengesetzte Verfahren propagiert, Recht gibt, als meinten beide dasselbe. Klafki zitiert Wagenschein in diesem Sinne: „Für Wagenschein ist das Elementare also nicht nur eine ‚Ballung‘ des Gehaltes auf der Inhaltsseite, ...“ – das ist genau das, worauf Klafkis Darstellungen des Elementaren hinauslaufen – „... sondern zugleich müssen ‚die Ballungen ... auch auf der Subjektseite Ballungen der Aktivität des Kindes sein‘()“⁹⁴⁰) – und das klingt nun tatsächlich so, als hätte auch Klafki nichts anderes im Sinn gehabt!⁹⁴¹) Klafki bekräftigt diese Selbsteinschätzung wie oben beschrieben durch seine positive Bezugnahme auf Copei.

Daß dem aber nicht so ist, zeigt sich daran, daß Klafki angesichts der Bedeutung der kindlichen Aktivität bei Wagenschein – bei Copei als „sinngerichtete Selbsttätigkeit“⁹⁴²) so sehr gelobt – die Gefahr der „völligen Beliebigkeit“ heraufbeschwört⁹⁴³). Eine ‚Gefahr‘, die für Wagenschein wiederum angesichts der von ihm

⁹³⁹ vgl. ders. 1956/(11)1997, S.35

⁹⁴⁰ vgl. Klafki 2/1963, S.355

⁹⁴¹ Klafki behilft sich angesichts dieser Ungereimtheit mit einer weiteren begrifflichen Differenzierung zwischen „Exemplarisch-Fundamentalem“, bezogen auf den Sinnzusammenhang des Fundamentalen, und „Exemplarisch-Elementarem“, bezogen auf die Sinnzusammenhänge der kategorialen Voraussetzungen und des Geschichtlich-Elementaren. (vgl. ebenda, S.337) Seine zustimmenden Äußerungen zu Wagenschein wären dann nur auf die letzten beiden Sinnzusammenhänge beschränkt. (vgl. ebenda, S.356) Aber diese Differenzierung wäre erstens nur dann sinnvoll, wenn Klafki die letzten beiden Sinnebenen im Wagenscheinschen Sinne als Bereiche ursprünglicher Naturphänomene begriffe und nicht als kategorial zu bestimmende Ableitungszusammenhänge. Und zweitens hat er Wagenschein schon längst auch für das Exemplarisch-Fundamentale in Anspruch genommen. (vgl. ebenda, S.336f.)

⁹⁴² vgl. ebenda, S.415

⁹⁴³ vgl. ebenda, S.356. – Daß diese Sorge angesichts der drohenden Beliebigkeit auch noch bei

beschriebenen ‚Sachlichkeit‘ des Kindes ⁹⁴⁴⁾ – vom ‚immanent methodischen Charakter‘ der Fragen des Kindes will Klafki hier anscheinend nichts mehr wissen – völlig irrelevant ist und die deshalb auch bei Wagenscheins Beschreibungen des Unterrichtseinstiegs überhaupt keine Rolle spielt.

Daß die „Systematik der Grundeinsichten“ bei Wagenschein „nicht am Anfang (steht), sondern ... Ziel des Unterrichts (ist)“, wird im Zuge dieser unterschiedlichen Bewertung desselben Anliegens bei Copei und bei Wagenschein als grundlegende Differenz zum eigenen Ansatz nicht mehr sichtbar, sondern es wird nun sogar ausdrücklich als kompatibel vereinnahmt. Denn Klafki geht von einem „logischen Begründungsverhältnis()“ der drei Sach- und Sinnzusammenhänge aus: am Anfang steht das „Umfassendste“, das Fundamentale, und am Ende das nur ‚relativ Allgemeine‘ des Geschichtlich-Elementaren. ⁹⁴⁵⁾ (vgl. hierzu auch die Graphik) In wohlbedachtem Wissen darum, woraufhin diese Reihe zu zielen hat,

der durchweg positiven Bezugnahme auf Copeis fruchtbares Moment noch unterschwellig vorhanden ist, wird an Klafkis häufigen Attributierungen der Fragen deutlich: sie müssen ‚echt‘ sein (vgl. ebenda, S.414, 415, 418, 421, 425 u.ö.). Es gibt also jemanden im Hintergrund, der die Fragen der Kinder hinsichtlich des angestrebten Unterrichtsziels bewertet. Damit ist aber das Fach schon vorweggenommen.

Das gleiche Unbehagen hinsichtlich Wagenscheins Weigerung, sich im vorhinein, kategorial, auf „Endstufen der jeweiligen Lehrgänge festzulegen“, finden wir auch bei Scheuerl: Wagenscheins „Lehrverfahren“, „entzieht ... sich allen Festlegungen vermöge seiner vielschillernd fluktuierenden Begrifflichkeit. Es ist als Gesamtprogramm nicht ein einziger gerader Weg, sondern ein ganzes Wegenetz mit Windungen und Gabelungen, mit Ausblicken auf vielerlei Landschaften, phantasievoll, produktiv, anregend, aber manchmal auch verwirrend.“ (vgl. Scheuerl 2/1964, S.24) – Ausgerechnet Wagenschein, der sich wie selten jemand anderes immer klar und deutlich auszudrücken und seine Vorstellungen anschaulich auf den Punkt zu bringen versteht, eine „vielschillernd fluktuierende“, ja, sogar *verwirrende* Begrifflichkeit vorzuwerfen, spricht eher gegen denjenigen, der sich darüber beklagen zu müssen meint. Nur wenn man nicht bereit ist, die lehr-/lerntheoretische Konsequenz aus Wagenscheins didaktischem Konzept zu ziehen, aber gleichzeitig nicht darauf verzichten will, sein Konzept für sich zu vereinnahmen, kann eine entsprechende ‚Verwirrung‘ auftreten.

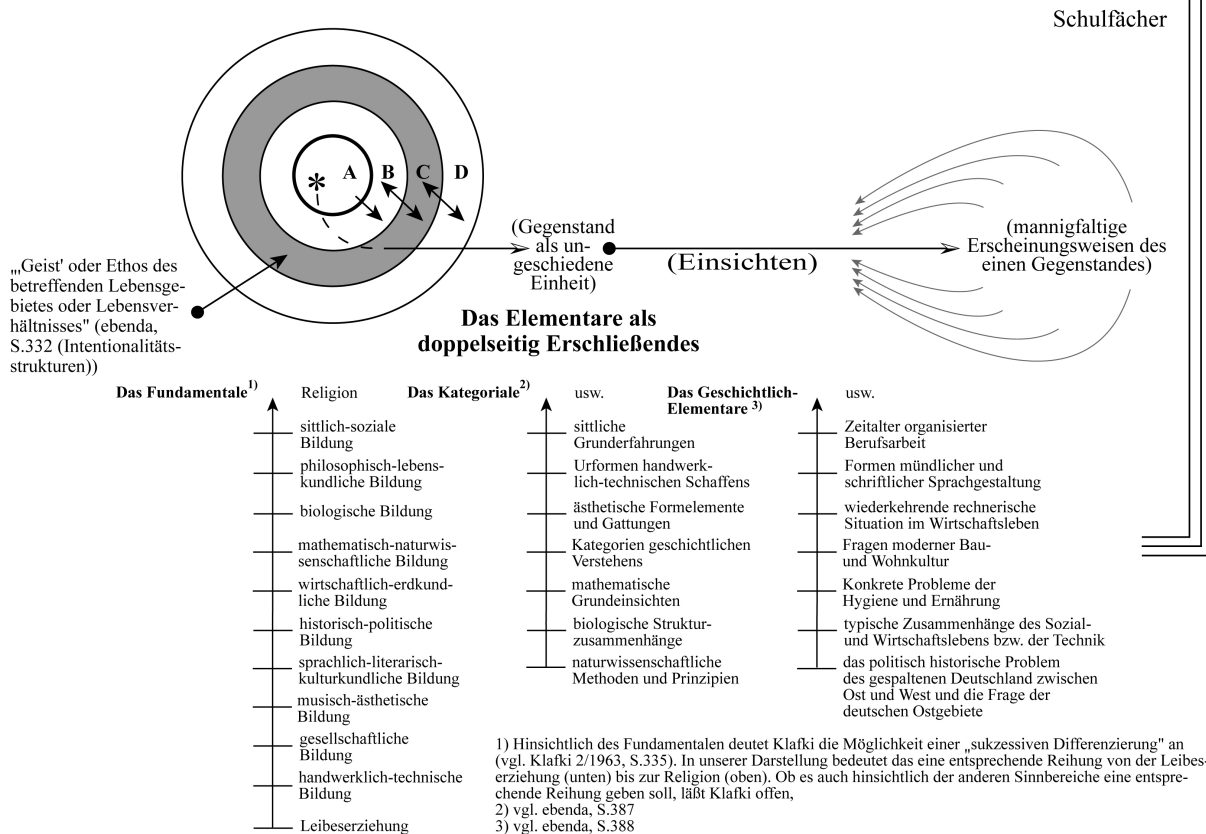
Gegen einen weiteren Vorwurf Klafkis setzt sich Wagenschein selbst, ohne direkten Bezug auf Klafki, ausdrücklich zur Wehr. So heißt es bei Klafki, daß Wagenschein wie Heinrich Roth dem „Irrtum“ ‚verfallen‘ sei, „die Genese als den ‚geistesgeschichtlichen Werdensprozeß des Gegenstands‘ zu bestimmen.“ (vgl. ebenda, S.436) Unter dem Stichwort „Genesis ist nicht Geschichte“ vertritt Wagenschein das genaue Gegenteil. (vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.90f.) Ihm geht es genau um die „Sachgenese“, die Klafki aus unerfindlichen Gründen meint, Wagenschein/Roth gegenüber einfordern zu müssen.

⁹⁴⁴⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.106

⁹⁴⁵⁾ vgl. ebenda, S.327f.

bestimmt dann eine „praktische Bildungs- und Erziehungslehre“ „in umgekehrter Reihenfolge“, „was der zu Bildende an kategorialen Einsichten braucht, um das Geschichtlich-Elementare erfassen zu können, und welche geistigen Grundrich-

Edmund Husserl/Wolfgang Klafki 1



tungen ihm geöffnet werden müssen oder können“, ⁹⁴⁶⁾ die nun als selbsterarbeitete „Systematik der Grundeinsichten“ zum „Ziel des Unterrichts“ werden.

Eine differenzierende Problementwicklung, die die beiden entgegengesetzten logischen und praktischen Bestimmungszusammenhänge – von Klafki an anderer Stelle als „Verhältnis von ‚methodischer Bildung‘ und ‚kategorialer Bildung‘“ beschrieben ⁹⁴⁷⁾ – an ihrem zugehörigen „systematischen Ort“, dem fragenden Kind, ⁹⁴⁸⁾ auf einander zu beziehen und miteinander zu vermitteln versucht, bleibt gerade

⁹⁴⁶⁾ nämlich auf die „im Ausgang von der letzten Problemebene“ und von durch die Zukunft „uns aufgegebenen Bildungsproblemen“ her zu bestimmenden „kategorialen Einsichten“ hin. (vgl. ebenda, S.328)

⁹⁴⁷⁾ vgl. ebenda, S.417

⁹⁴⁸⁾ vgl. ebenda, S.414

dort aus, wo Klafki das Problem für gelöst erklärt.⁹⁴⁹⁾ Bezogen auf die Graphik zu Husserl/Klafki heißt das: Klafki verortet die „zentrierende Mitte“⁹⁵⁰⁾ nicht in der primordialen (A), sondern in der intersubjektiven Sphäre (C).

Gerade die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik kennzeichnende Grundüberzeugung hinsichtlich der Unauflösbarkeit des Korrelatzusammenhangs von Mensch und Welt, von Kind und Sache, scheint viele ihrer Vertreter blind dafür gemacht zu haben, daß sie, weil sie eine weitergehende Differenzierung des Subjektmoments – als Subjektivität und als Inter-Subjektivität – schuldig geblieben sind, ihn längst zugunsten einer überindividuellen, objektiv geistigen Vermittlung aufgelöst haben. So nimmt Klafki dann auch im Anschluß an der durchweg positiven Besprechung von Copeis ‚systematischer‘ Verortung der Kategorien in der fragenden Selbsttätigkeit der Schüler das so zunächst bestätigte *genetische* Verständnis wieder zurück. Denn das „Allgemeine“, das „anhand des Besonderen zu gewinnen“ ist, kann „nichts sein, was man sich als aus einer Fülle von Einzelfällen erst abgeleitet oder entstanden denken könnte.“⁹⁵¹⁾

Daß es sich nicht um ein Ableitungsverhältnis handelt, ergibt sich aus der bisherigen Darstellung des ‚erschütternden‘ Charakters der Begegnung. Das heißt aber nicht automatisch, daß es deshalb auch nicht um einen Entstehungszusammenhang, also um eine *Genese* des betreffenden Allgemeinen gehen kann! Worum sonst soll es bei den Fragen der Kinder gehen, wenn nicht um „Einzelfälle“? Und hinsichtlich dieser Einzelfälle bilden die Fragen der Kinder natürlich eine Form der von Klafki nun als Herbartianisches „Dogma“ bewerteten „induktiv-generalisierenden Begriffsbildung“⁹⁵²⁾. Denn jeder sogenannte ‚Einzelfall‘, den ein Phänomen für das wahrnehmende Bewußtsein zunächst darstellt, weckt als *Phänomen* das intentionale Bedürfnis nach seinem *Sinn*, als Moment des subjektiven Bedürfnisses nach Selbsthabe, wie wir es im Husserl-Kapitel beschrieben haben (vgl. Kapitel 2.1.3). Das *Sinn ganze* eines Phänomens entsteht bzw. erwächst aus den Fragen, die wir an dieses Phänomen richten. Aus solchen Fragen ergeben sich *Prä-tentionen*, *Vorgriffe* auf ein Ganzes, das wir nur in dieser prä-tendierenden Form

⁹⁴⁹⁾ vgl. ebenda

⁹⁵⁰⁾ ebenda, S.307

⁹⁵¹⁾ vgl. ebenda, S.421

⁹⁵²⁾ vgl. ebenda

„haben“ können.

Der genetische Aspekt des induktiven Verfahrens, nämlich bei der subjektiven *Erfahrung* und ihren weltkonstitutiven Momenten – also bei der *Begegnung mit Phänomenen* – anzusetzen, wird mit der Kritik an messenden und zählenden Methoden vermengt, denen Klafki die „gedankliche Kraft“ eines „an sich und insofern außer uns bestehende(n) Sinnhafte(n) oder Werthafte(n)“ gegenüberstellt, das allein die Fülle der „Sinnmomente“ zu „vereinheitlichen“ vermag.⁹⁵³ Es scheint, daß die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen die Unauflösbarkeit des Korrelatzusammenhangs von Mensch und Welt gerade dort, wo sie den Bildungswert exemplarischer Gegenstände längst vorweg in einem Überindividuell-Allgemeinen bestimmt haben,⁹⁵⁴ umso trotziger behaupten; so fehlt ihnen der kritische Blick für die materialen Fallstricke, in denen sie sich verfangen.

Das mag daran liegen, daß intersubjektive Phänomene, die den geisteswissenschaftlichen Bereich durchweg bestimmen, aufgrund ihrer Intentionalitätsstruktur in der Begegnung als ein material vorwegbestimmtes Allgemeines erlebt werden, das vom einzelnen Lernsubjekt nur noch rekonstruiert zu werden braucht.⁹⁵⁵ In diesen geisteswissenschaftlichen Zusammenhängen des Mensch-/Menschverhältnisses fällt in der Tat zunächst der überindividuelle Charakter der Begegnung ins Auge.⁹⁵⁶ Nur so läßt sich erklären, wieso Klafki zunächst Copei und Wagenschein und dann sogar noch einmal Copei selbst an verschiedenen Stellen desselben Buches hinsichtlich derselben fundamentalen Einsichten in den subjektiven Begründungszusammenhang von Kind und Sache so verschieden interpretiert.

⁹⁵³ vgl. ebenda, S.422

⁹⁵⁴ So hält Klafki bei der Bestimmung des Fundamentalen fest, „(d)aß im Bildungsinhalt die Scheidung von Subjekt und Objekt, von Kind und Stoff – jedenfalls potentiell oder besser: in der Vorwegnahme des auswählenden Erziehers – aufgehoben ist ...“. (vgl. ebenda, S.442) Diese Aufhebung ist nicht mehr eigens über das Lernsubjekt, den Schüler, vermittelt, und damit ist das Korrelatverhältnis von Kind und Sache zugleich mit seiner Aufhebung aufgelöst.

⁹⁵⁵ Klafki bezieht sich hier auf das Gotik-Beispiel von Fritz Kanning (vgl. ebenda, S.423, 438f.; vgl. auch Kapitel 2.1.3 und Anmerkung 134).

⁹⁵⁶ Der Mensch-/Nicht-Menschaspekt des Korrelatverhältnisses wird unproblematisch mit dem Mensch-/Menschaspekt gleichgestellt. Wagenschein verweist hingegen eigens auf den ganz andersartigen Charakter von Naturphänomenen (vgl. den Exkurs in Kapitel 5.2.2).

5.3.2 Kritisch-konstruktive Didaktik als neue Moralisierung der Bildungsidee

Nach Klafkis eigener Einschätzung setzt seine kritisch-konstruktive Didaktik lediglich seine „Theorie der kategorialen Bildung“ fort.⁹⁵⁷⁾ Dennoch lässt sich eine Neubewertung des Theorie-/Praxisbezugs feststellen hinsichtlich der Bedeutung, die Erkenntnis und Wissen auf der einen Seite und die Umgangserfahrungen der Lernsubjekte auf der anderen Seite haben. Das impliziert eine Neubestimmung des formalen und materialen Moments im Korrelatverhältnis von Mensch und Welt und führt mit dieser Neubestimmung notwendigerweise zu einer erneuten Problematisierung des eigentlich als ‚aufgehoben‘ deklarierten Verhältnisses von Mensch und ‚Welt‘ in der Verschiedenheit seiner Gegenstandsorientierung (Erkenntnis) und Gemeinschaftsorientierung (Umgang).

5.3.2.1 Neubewertung des Theorie-/Praxisbezugs: kritisch-konstruktive Handlungsorientierung versus kategoriale Erkenntnisorientierung

In seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ verweist Klafki auf eine Differenz zwischen Theorie und Praxis, aufgrund deren die kategoriale ‚Bildung‘ nur eine Propädeutik darstellt und dort endet, „wo die Pädagogik ihre letzte und schwerste Aufgabe übernimmt: dem einzelnen zu s e i n e r ganz besonderen, je persönlichen Bildungsgestalt zu verhelfen“. ⁹⁵⁸⁾ (vgl. Kapitel 5.3.1 und 5.3.1.2) Diese reflektierte Selbstbegrenzung der Theorie gegenüber der Praxis führt in der Konsequenz zu einer für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik untypischen Ausklammerung der Umgangsdimension aus der theoretischen Reflexion. In seiner kritisch-konstruktiven Didaktik hebt Klafki diese Einschränkung wieder auf und kennzeichnet nun das ‚konstruktive‘ Moment seiner Didaktik als „durchgehenden *Praxisbezug*, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, und Veränderungsinteresse hin“. ⁹⁵⁹⁾ ‚Bildung‘ ist nicht ohne diesen Praxisbezug denkbar und deshalb auch nicht mehr auf bloße Propädeutik – wie noch in der ersten Phase seiner Theoriekonzeption gefordert –

⁹⁵⁷⁾ vgl. Wolfgang Klafki, Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki 5/1996, S.83-138: 83f.

⁹⁵⁸⁾ vgl. Klafki 2/1963, S.6

⁹⁵⁹⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.90; vgl. auch seine Kennzeichnung von Didaktik „als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ (ebenda, S.89, 100)

beschränkbar. Über ‚Bildung‘ muß insofern nun auf eine andere Weise als in der Theorie der kategorialen Bildung geredet werden, als ihre praktische Realisierung immer mitgedacht werden muß. Dies ist der Unterschied von Klafkis *konstruktiver* Didaktik gegenüber seiner Theorie *kategorialer* Bildung.

Diese zunächst durchaus noch mit der theoretischen Begrenzung kategorialer Bestimmungsversuche von Bildung vereinbare Aufwertung des Praxisbezugs ⁹⁶⁰⁾ führt nun aber auch zu einer prekären Neuorientierung von Lehr-/Lernzielen. Ohne zwischen *Lern-* und *Lernzielen* zu unterscheiden bezieht sie Klafki *insgesamt*, als ihr zentrales Thema, auf den handelnden Menschen, ⁹⁶¹⁾ – und geht somit über eine Didaktik der Erkenntnisvermittlung hinaus, ohne deren Grenze gegenüber der moralischen Perspektive der Umgangsdimension noch einmal eigens zu reflektieren. So unterbleibt auch eine die Intentionalität der Handelnden – Lehrer wie Schüler – antizipierende Differenzierung zwischen Lehr- und Lernzielen, und die eigenen Intentionen der Handelnden werden dem Unterrichtsplan subsumiert. Da darüberhinaus der handelnde Mensch – als moralisches Subjekt eben *kein* Erkenntnissubjekt – immer schon auf andere handelnde Menschen bezogen ist, ⁹⁶²⁾ ist er als einzelnes Lernsubjekt nicht mehr isolierbar. Das ist aber der Vorteil von Klafkis früherer Erkenntnisorientierung, daß – indem der soziale Kontext dort noch eingeklammert wird – die sozial unvertretbare Position des einzelnen Lernsubjekts in den Vordergrund tritt.

Mit der neu gewonnenen sozialen Komplexität des „Handlungszusammenhang(s)“ ⁹⁶³⁾ geht nun eine entsprechend anspruchsvolle, nicht mehr auf subjektive Intentionalität ‚reduzierbare‘ Orientierung des Unterrichts einher, der jetzt zuver-

⁹⁶⁰⁾ vgl. dieselbe praxisbezogene Ausrichtung der Bildungskategorien bei Franz Fischer, bei der allerdings die Dimension der empirischen Gewißheit in der Erkenntnisorientierung nicht verloren geht.

⁹⁶¹⁾ Wolfgang Klafki, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki 5/1996, S.251-284: 275: „Dabei scheint mir weder die neuerdings verschiedentlich vorgenommene Unterscheidung zwischen ‚Lernzielen‘ und ‚Lernzielen‘ noch die zwischen ‚Lernzielen‘ und ‚Handlungszielen‘ – letztere als Ziele der Schüler verstanden – terminologisch hilfreich zu sein. Der durch den Terminus ‚Handlungsziele‘ gemeinte Aspekt der eigenen Intentionen der Schüler kann und muß meines Erachtens in ein am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientiertes Verständnis von Unterricht und seinen Lernzielen integriert werden.“

⁹⁶²⁾ vgl. ebenda, S.107

⁹⁶³⁾ vgl. ebenda, S.108

mitteln hat „zwischen den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, ihren gegenwärtigen Problemen im Horizont ihrer ‚Lebenswelt‘ (Alltagswelt) auf der einen Seite und den darüber hinausreichenden Erfahrungen und Perspektiven der Erwachsenengeneration im Hinblick auf die zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Möglichkeiten der Heranwachsenden auf der anderen Seite.“⁹⁶⁴) – Diese gewaltige Vermittlungsaufgabe ist in der Tat „*allein* durch ‚Schülerorientierung‘“ nicht mehr zu lösen. Neigte Klafki in seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ hinsichtlich der Theorie-/Praxisdifferenz noch – im Dienste der Elementarisierung der didaktischen Aufgabenstellung – zur einseitig erkenntnisorientierten Reduktion der komplexen Wirklichkeit (vgl. Kapitel 5.3.1.2), so neigt er nun umgekehrt zur nicht minder einseitigen sozial orientierten Überforderung des Lehrerhandelns. In beidem verfehlt er die Interessen des Lernsubjekts.

5.3.2.2 Schlüsselprobleme als „Themen exemplarischen Lehrens und Lernens“⁹⁶⁵

Um die Komplexität des gesellschaftlichen Praxisfeldes, auf das hin Klafki in der kritisch-konstruktiven Weiterentwicklung seiner kategorialen Bildungstheorie nun den Schulunterricht orientieren will, exemplarisch zu reduzieren, benennt er – vergleichbar mit den Sinneben seiner kategorialen Bildungstheorie – „Schlüsselprobleme“, wie z.B. die Friedens- und die Umweltproblematik, das Generationenverhältnis, Technik und Ökonomie etc.⁹⁶⁶) Diese Themen sollen im Unterschied zu bloß instrumentellen Themen einen emanzipatorischen Charakter haben.⁹⁶⁷)

Zu diesem emanzipatorischen Charakter ausgewählter exemplarischer Themen kommen „Einstellungen und Fähigkeiten“⁹⁶⁸), die für die „Gemeinschaftlichkeit“ und das „soziale Lernen“⁹⁶⁹) als obersten Zielbestimmungen des Schulunterrichts

⁹⁶⁴ vgl. ebenda, S.121

⁹⁶⁵ vgl. Wolfgang Klafki, Exemplarische Lehren und Lernen, in: Klafki 5/1996, S.141-161: 154

⁹⁶⁶ vgl. ebenda

⁹⁶⁷ vgl. Wolfgang Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Klafki 5/1996, S.43-81: 74f.; vgl. außerdem ebenda, 263ff.

⁹⁶⁸ vgl. ebenda, S.63

⁹⁶⁹ vgl. ebenda, S.76, 115, 116 (Anmerkung 24), 125ff., 257f.

unverzichtbar sind. Auf die damit verbundene Problematik des Verhältnisses von Tugenden und Sekundärtugenden weist Klafki nur kurz hin.⁹⁷⁰⁾ Schon der Begriff des „sozialen Lernens“ verweist auf einen Katalog sozialer Fähigkeiten, die nie einfach nur als technische Fähigkeiten verstanden werden können, sondern wesentlich mit Motivationen, ‚Bereitschaften‘ und ‚Einstellungen‘ zusammenhängen. Klafki stellt entsprechende Zielkataloge zusammen.⁹⁷¹⁾ Hierbei hebt er den genannten Zusammenhang von „Bereitschaft“ und „Fähigkeit“ hervor. So geht es um „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, um „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“ und um „Empathie“, die als solche schon in gewisser Weise als eine ‚Bereitschaft‘ gekennzeichnet werden könnte, und deshalb von Klafki nur noch als „Fähigkeit“ aufgeführt zu werden braucht.⁹⁷²⁾ Als viertes wird die „Bereitschaft und Fähigkeit“ zu „vernetzendem Denken“ genannt.⁹⁷³⁾

Als wäre mit der Aufstellung von laut Definition *allgemein* interessierenden ‚Schlüsselproblemen‘ das Problem der Motivation schon gelöst – was *alle* interessieren sollte, muß logischerweise auch den Einzelnen interessieren –, beschränkt sich Klafki bei der Thematisierung der ‚Bereitschaft‘ auf ihre bloße Benennung und problematisiert sie ansonsten nicht eigens; vielmehr vereinnahmt er sie als unproblematischen Bestandteil der betreffenden Fähigkeiten.

Was die Problematik einer Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und instrumentellen Themen und Fähigkeiten betrifft, scheint mir einerseits Klafkis Hinweis aufschlußreich, daß hinsichtlich der ‚emanzipatorischen‘ Themen „(e)xemplarischer Unterricht“ nicht darauf hinauslaufen dürfe, „den jeweiligen status quo als die ‚optimale Lösung‘ des Problems oder eine der kontroversen Positionen in solchen Fragen als *die* richtige erscheinen zu lassen.“⁹⁷⁴⁾ Es komme vielmehr auf die Art und Weise an, mit den Schlüsselproblemen umzugehen. Und hinsichtlich der ‚emanzipatorischen‘ Fähigkeiten kommt es ebenfalls nicht auf das Kritisieren, Argumentieren, vernetzende Denken und auf die Empathie als solche an, sondern sie müssen mit den entsprechenden Bereitschaften und Einstellungen ver-

⁹⁷⁰⁾ vgl. ebenda, S.74f.

⁹⁷¹⁾ vgl. ebenda, S.63, 76 u.ö.

⁹⁷²⁾ vgl. ebenda, S.63

⁹⁷³⁾ vgl. ebenda

⁹⁷⁴⁾ vgl. ebenda, S.154

bunden sein: es geht darum, „eigene Positionen und eigene Kritik ... in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu *wollen* und einbringen zu *können* ...“⁹⁷⁵) (kursiv: DZ). Mit dem Wollen aber bewegen wir uns im Bereich der Gesinnung bzw. der Moral. An dieser Stelle wäre eine Diskussion der Lehrbarkeit von Tugend, wie sie beispielhaft in Platons „Protagoras“ geführt wird, nötig, die Klafki aber schuldig bleibt.

Der inhaltliche und formale Katalog von Schlüsselproblemen und emanzipatorischen Fähigkeiten verdeckt ein weiteres Mal die von moralischen Begrenzungen freizuhaltende Erkenntnisdimension als konstitutives Moment des Mensch-/Weltverhältnisses. Diese weitgehend primordial bestimmte Dimension – von Humboldt in seinen Schulplänen als „Einsamkeit und Freiheit“ gekennzeichnet⁹⁷⁶) – wird in der nun primär am Verhältnis von „Individualität und Gemeinschaft“⁹⁷⁷) orientierten kritisch-konstruktiven Didaktik so gründlich vergessen, daß sich Klafki vor dem für ihn jetzt nicht mehr lösbaren Problem gestellt sieht, wie es möglich ist, daß sich „Lernprozesse ... ,für sich““ außerhalb „sozialer Kooperation mit anderen“ vollziehen können.⁹⁷⁸)

So kommt es auch zu einer gegenüber seiner früheren Theorie bemerkenswerten Neuformulierung dieses Problems: „Es ist ... bislang ungeklärt, ob und inwieweit einesteils die Bedingungen für fruchtbare ‚gegenstandsorientierte‘ Lernprozesse und anderenteils die Bedingungen für fruchtbare ‚soziale‘ Lernprozesse gleichartig oder unterschiedlich sind. Damit folgt als zentrale analytische Aufgabe für die didaktische Forschung, dieser Frage nachzugehen, und eine nicht minder wichtige konstruktive Aufgabe für didaktische Theorie und Praxis, nämlich Hilfen und Lernbedingungen zu entwickeln (und die ihnen zugrundeliegenden Prinzipien herauszuarbeiten), durch die es möglich wird, ‚gegenstandsorientiertes‘ und ‚soziales‘ Lernen in ein stimmiges Verhältnis zu bringen.“⁹⁷⁹) – Damit widerruft Klafki

⁹⁷⁵ vgl. ebenda, S.63

⁹⁷⁶ vgl. Humboldt 1809(3)1983, S.191; vgl. hierzu wiederum Klafki, der sich ablehnend zu dieser Humboldtschen Bestimmung des Erkenntnisinteresses äußert: Wolfgang Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Klafki 5/1996, S.15-41: 27

⁹⁷⁷ ebenda, S.26

⁹⁷⁸ vgl. ebenda, S.127

⁹⁷⁹ vgl. ebenda, S.128f., 258

seine frühere Behauptung, das Problem einer Verhältnisbestimmung formaler und materialer Bildung gelöst zu haben.⁹⁸⁰⁾ Zugleich formuliert er die Forschungsaufgabe, zu der unsere Unterscheidung von Intentionalität als ein „gegenstandsorientierte“ Lernprozesse“ motivierendes Bedürfnis nach Selbsthabe und von Intentionalitätsstrukturen als „soziale“ Lernprozesse“ motivierende Orientierung des intentionalen Bedürfnisses nach Selbsthabe beitragen soll.

Eine angemessenere Unterscheidung – statt von Themen nach ‚potentiell emanzipatorisch‘ und bloß ‚instrumentell‘ – wäre die Unterscheidung von ‚normativen‘ und ‚nicht normativen‘ bzw. von ‚normativen‘ und ‚reflektierenden‘ Themenstellungen. Wenn man z.B. Klafkis Themenvorschlag „Schutz vor Drogen- und Suchtgefahren“⁹⁸¹⁾ als ‚emanzipatorisches‘ Thema für den Schulunterricht nimmt, so fällt hier vor allem dessen normative Formulierung auf. Das in Frage kommende und damit den Unterrichtserfolg bestimmende Urteil der Schüler wird ihnen vorweg gefällt und aus der Hand genommen. Aber auch das Drogenthema läßt sich in reflektierend offener Weise behandeln, ohne daß es ständig von Ängsten begleitet sein muß, daß die Schüler dabei etwas ‚Falsches‘ lernen. Es gibt einen Unterschied zwischen ‚Unterricht‘ und ‚Prävention‘ – wie übrigens auch zwischen ‚Unterricht‘ und ‚Hygiene‘ –, der auch dort nicht aufgegeben werden darf, wo beides miteinander verbunden werden soll. Eine hierfür notwendige Verhältnisbestimmung von Unterricht und Prävention, von Erziehung und Gesundheit etc. steht noch aus.

Es reicht jedenfalls nicht aus, Unterrichtsthemen einfach von gesundheitspolitischen Notwendigkeiten oder überhaupt von ‚emanzipatorischen Themen her als notwendig und sinnvoll für die Schüler“ zu rechtfertigen,⁹⁸²⁾ um aus Lehr-Gegenständen Lern-Gegenstände werden zu lassen. Die Rationalität der Begründungsmuster für subjektives Handeln liegt, wie Holzkamp gezeigt hat, auf einer ganz anderen Ebene. Das subjektive Verfügungsinteresse unterliegt keinen Konsensbedingungen. Daß es hinsichtlich diskursiver Handlungsbegründungen ein individuelles Motivationsproblem gibt, hatten wir schon bei Habermas gesehen. (vgl. Ka-

⁹⁸⁰⁾ Diese Behauptung wiederholt Klafki noch einmal in seiner vierten Studie zum Exemplarischen Lehren und Lernen, (ebenda, S.144 (Anmerkung 7)).

⁹⁸¹⁾ vgl. ebenda, S.264

⁹⁸²⁾ vgl. ebenda, S.265; vgl. hierzu auch Dietrich Benner 1975, S.190, der mit Bezug auf S.B. Robinsohn festhält, „daß die zweckrationale Konstruktion von Entscheidungsprozessen (was auch für das didaktische Primat der Zielentscheidungen gilt – DZ) nicht mit Notwendigkeit zu einer Klärung des Legitimations- und Begründungszusammenhangs der Entscheidungen führt ...“.

pitel 2.3.3 und Anmerkung 448) Um interessiert zu sein, orientiert sich das Lernsubjekt nicht an allgemeinen Interessen, – noch nicht einmal an seinem allgemein begründbaren *eigenen* Interesse! Allgemein begründete, diskursiv einlösbare Zielbestimmungen sind für die subjektive Lernmotivation bedeutungslos.

5.3.3 ‚Exemplarische‘ Verknüpfung von Themen und Methoden: zum Verhältnis von Planungs- und Einstiegsoffenheit

Das Grundproblem bei der Unterscheidung von emanzipatorischen und instrumentellen ‚Themen‘ und bei der Bestimmung von epochaltypischen ‚Schlüsselproblemen‘ liegt also in der durch den Lehrer vorwegzunehmenden *exemplarischen* Verknüpfung von Themen bzw. Schlüsselproblemen und ihren Methoden. Dieser exemplarischen Verknüpfung entsprechen Klafki zufolge auf der Schülerseite emanzipatorische Fähigkeiten und Bereitschaften. Die Themen, ihre Methoden und die entsprechenden Fähigkeiten der Schüler sind also von vornherein normativ aufgeladen und auf ein Allgemeines bezogen ⁹⁸³), dessen Zukunftsbedeutsamkeit *gesetzt* und nicht *reflektiert* wird. Im folgenden wollen wir sehen, wie sich diese thematische Normativität mit der gleichzeitigen Forderung nach „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“ verträgt bzw. ob nicht Klafkis im Dienste der Emanzipation stehende, sich gegen die „oft unkritische(n) oder nur vordergründig ‚kritische(n)‘ Deutungen gesellschaftlicher Erfahrung“ ⁹⁸⁴) der Schüler richtende, didaktische Analyse als „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ hinsichtlich ihrer eigenen normativen Voraussetzungen naiv bleibt.

5.3.3.1 Klafkis Primat der didaktischen Zielentscheidungen

Die von Klafki als „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ beschriebene „didaktische Analyse“ ⁹⁸⁵) mit ihren auf die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung und die exemplarische Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes gerichteten Fragestel-

⁹⁸³ vgl. Klafki 5/1996, S.56ff.

⁹⁸⁴ vgl. ebenda, S.274

⁹⁸⁵ vgl. Wolfgang Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5./7. durchgesehene Auflage, Weinheim 1965, S.126-153; vgl. außerdem: ders., Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 5/1996, S.251-284

lungen⁹⁸⁶⁾ ist nach seiner eigenen Einschätzung begrenzt hinsichtlich der Notwendigkeit der Planungsoffenheit – „jede Unterrichtsplanung gilt ja sozusagen nur ‚auf Probe‘“⁹⁸⁷⁾ – und hinsichtlich der dazu komplementären Notwendigkeit der Einstiegsoffenheit – als „Tatsache, daß letztlich jede Unterrichtsstunde eine Fülle unvorhersehbarer Möglichkeiten in sich birgt“⁹⁸⁸⁾. Die sich daraus ergebende zentrale Problemstellung betrifft das wechselseitige Verhältnis einer die didaktische Analyse begrenzenden Planungs- und Einstiegsoffenheit.

Klafkis Antwort darauf ergibt sich implizit aus seiner Verhältnisbestimmung von Themen und Methoden und von diesen wiederum hinsichtlich der im Unterricht zu fördernden Schülerfähigkeiten. Die Funktion des ‚Themas‘ in bezug auf Unterrichtsplanung und Unterrichtsprozeß definiert dabei die diesbezügliche Funktion der Methodik des Unterrichtsprozesses selbst und bestimmt damit das Verhältnis von Planungsoffenheit und Einstiegsoffenheit. Klafki spricht der thematischen Perspektivierung des Gegenstands insofern eine privilegierte Funktion zu, als „‚Gegenstände‘ ... überhaupt erst dadurch zu *Unterrichtsthemen* (werden), daß sie unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese ‚Inhalte‘ (‚Gegenstände‘) im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt oder von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden.“⁹⁸⁹⁾ – Mit anderen Worten: Gegenstände werden erst durch vorwegnehmende *Thematisierung* zu *Unterrichtsgegenständen*. Diese Antizipationsleistung spricht Klafki durchaus beiden Seiten zu: dem Lehrer und den Schülern, so daß wir hier noch von einem gleichartigen Wechselverhältnis von Planungs- und Einstiegsoffenheit sprechen können.

Zugleich aber haben wir es mit einem „Primat der Didaktik“ gegenüber der „Methodik“ zu tun.⁹⁹⁰⁾ Dabei unterscheidet Klafki die Unterrichtsmethode von den Methoden, die sich aus der didaktischen Analyse des potentiellen Unterrichtsgegenstands ergeben,⁹⁹¹⁾ und ordnet sie ihnen unter.⁹⁹²⁾ Erst die didaktische

⁹⁸⁶⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.270ff.

⁹⁸⁷⁾ vgl. Klafki 2/1963, S.126

⁹⁸⁸⁾ vgl. ebenda, S.126f.

⁹⁸⁹⁾ Klafki 5/1996, S.119; vgl. auch S.260

⁹⁹⁰⁾ vgl. ebenda, S.259; außerdem: S.88, 116ff., 262, 265

⁹⁹¹⁾ vgl. ebenda, S.119, 279

⁹⁹²⁾ vgl. ebenda, S.262

Analyse hinsichtlich der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung verwandelt *potentielle* in *wirkliche* Unterrichtsgegenstände. Klafki spricht hierbei vom „*Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren*“⁹⁹³) (Hervorhebung im Original). Diese Zielentscheidungen sollen zwar keine „dogmatische(n) Setzungen“ sein;⁹⁹⁴) dennoch liegt hier in summarischer Form eine Unterordnung auch der Einstiegs- unter die Planungsoffenheit vor. Dies kommt spezieller noch einmal in Klafkis Feststellung zum Ausdruck, daß wir es bei den „für den Unterricht konstitutiven Faktoren“ nicht mit einer „gleichartige(n) Abhängigkeitsbeziehung“ zu tun haben, sondern die „verschiedenen Entscheidungsdimensionen bzw. Faktoren“ „qualitativ *unterschiedliche()* Beziehungen“ darstellen.⁹⁹⁵) Da Klafki versäumt, die unterrichtskonstitutiven Entscheidungsdimensionen noch einmal hinsichtlich des Unterrichtseinstiegs zu differenzieren, dieser aber unbestreitbar eine solche Entscheidungsdimension darstellt, unterliegt auch er dem Primat der didaktischen Analyse und beschränkt somit das Fragerecht und die Initiative der Schüler.

Anstatt daß sich also die Unterrichtsmethode allererst aus den Fragen der Schüler ergibt, wird sie als „*Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens*“⁹⁹⁶) zum Instrument der Umsetzung der Zielentscheidungskompetenz des Lehrers, lediglich offen für Ergänzungen durch die von Schülern in den Unterricht eingebrachten „Frageperspektiven“⁹⁹⁷). Entsprechend dieser ungleichartigen Abhängigkeitsbeziehung, in der die thematische Dimensionierung des Unterrichtsgegenstandes in der Planung nicht nur antizipiert und dann im Unterrichtseinstieg zur Disposition gestellt, sondern als Primat festgeschrieben wird, ist auch der Unterrichtsprozeß methodisch festgelegt.

Wäre aber noch eine andere Verhältnisbestimmung von Planungsoffenheit und Einstiegsoffenheit denkbar? Wir wollen hier eine alternative Verhältnisbestimmung vorschlagen, die das didaktische Thematisierungsprimat am Unterrichtsge-

⁹⁹³ ebenda, S.259

⁹⁹⁴ vgl. ebenda

⁹⁹⁵ vgl. ebenda; vgl. auch S.117

⁹⁹⁶ vgl. ebenda, S.131; vgl. auch S.262

⁹⁹⁷ vgl. ebenda, S.260

gegenstand selbst begrenzt und dieses in verschiedene, der thematischen Perspektive vorausliegende Dimensionen des Mensch-/Weltverhältnisses ausdifferenziert.

5.3.3.2 Das Mensch-/Weltverhältnis unter der Perspektive heterogener Zielentscheidungen

Wir halten zunächst fest, daß zum Unterrichtsgegenstand durchaus seine Thematisierung gehört. Diese Thematisierung ist gleichermaßen Teil der zur Unterrichtsplanung gehörenden didaktischen Analyse (didaktische Kompetenz des Lehrers) wie Teil des individuellen Mensch-/Weltverhältnisses des Lehrers und der Schüler im Unterrichtsprozeß und darin insbesondere ein konstitutives Moment des Unterrichtseinstiegs. Im Unterrichtseinstieg haben nun wieder insbesondere die Schüler es zunächst mit einem ‚Gegenstand‘ zu tun – wenn wir einmal von dem fachlichen Kontext absehen –, *dessen Thematisierung unter Umständen noch aussteht*. Wagenschein legt sogar großen Wert darauf, auch den fachlichen Kontext noch vergessen zu machen, – also jede thematisierende Rahmung des Gegenstands außer Kraft zu setzen. Der Unterrichtsgegenstand ist also gleichermaßen

- *Lehrgegenstand*, d.h. in der Planung vorweggenommen,
- *Phänomen*, d.h. Bestandteil einer Inszenierung (Unterrichtseinstieg)
- mit anschließender Thematisierung durch die Schüler, in der das Phänomen zum *Lerngegenstand* wird,

wie er in anderer Hinsicht

- *Lehrgegenstand* im o.g. Sinne ist,
- dann aber nicht als ursprüngliches Phänomen, sondern als solcher (eben als *Thema*) im Unterrichtseinstieg zur Disposition gestellt
- und in der anschließenden Positionierung der Schüler zum *Lerngegenstand* wird.

Nur im letzteren Sinne sind *Thema* und *Unterrichtsgegenstand* identisch, keineswegs aber *Lehr-* und *Lerngegenstand* als disjunktive Formen der Vermittlung und Aneignung eines Unterrichtsgegenstandes. Die didaktische Analyse kann zwar Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des potentiellen Unterrichtsgegenstands antizipieren; diese sind aber wie auch dessen exemplarische Bedeutung zunächst nur *repräsentativ* und sagen noch nichts über ihre *exemplarische Wirkung* hinsichtlich der Motivation und des Interesses der Schüler aus. Statt von einer materialen Weihe exemplarischer Themen wie den Schlüsselproblemen und statt von einer for-

malen Weihe emanzipatorischer Tugenden gehen wir hier deshalb von einer exemplarischen Qualität des Lernprozesses selbst aus, gleichgültig an welchen Gegenständen und gleichgültig auch im Sinne welcher Lehr-/Lernziele.

Wieviel der Lehrer nämlich auch planend *fest-* und wieviel er davon *offenlegen* mag, – er muß auf jeden Fall, weil von ihm unbeeinflußbar, offen lassen, in welcher Weise die Schüler ihren Zugang zum Unterrichtsgegenstand realisieren bzw. ihn zum *Lern-*Gegenstand machen. In diesem Zugang und in dieser Transformation wird der (vom Lehrer) als *Lehrgegenstand* konzipierte, der (vom Lehrer) als *Lerngegenstand* antizipierte und der (vom Schüler) als *Lerngegenstand* realisierte Unterrichtsgegenstand exemplarisch.

Die Möglichkeit einer selbstbestimmten, *subjektiven* Zielorientierung ist deshalb gleichermaßen eine Voraussetzung gelingenden Schulunterrichts wie unter den Bedingungen zeitlicher und räumlicher Organisation – und selbst in dieser Hinsicht, so Wagenschein einschränkend, nur als Epochenunterricht ⁹⁹⁸⁾ – nur möglich, wenn den vorweggenommenen Planungsentscheidungen gleichwertig eine Einstiegs- bzw. eine Methodenoffenheit gegenübersteht, die genau das ermöglicht, was Klafki auch in seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ noch in den Vordergrund gestellt hatte: daß „pädagogische (didaktische) Ziele“ und „Themen oder Medien oder Methoden des Unterrichts *erst* oder *vorwiegend* in der unterrichtlichen Interaktion selbst *hervorgebracht* werden“. ⁹⁹⁹⁾

Bei Wagenschein heißt das z.B. auch, daß der Lehrer auf derselben Seite wie die Schüler steht, ¹⁰⁰⁰⁾ daß wir es hier also – zumindest hinsichtlich des Unterrichtseinstiegs – mit einer ‚gleichartigen Interdependenz‘ zu tun haben, und nicht mit einer „qualitativ *unterschiedliche(n)*“. ¹⁰⁰¹⁾ Diese Gleichartigkeit kommt bei Wagen

⁹⁹⁸⁾ Auch Klafki will den 45 Minutentakt des Fachunterrichts durch Epochenunterricht ablösen. (vgl. ebenda, S.66)

⁹⁹⁹⁾ Klafki 2/1963, S.125; vgl. auch Klafkis noch im Horizont seiner kategorialen Bildungstheorie stehenden Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Klafki 5/7 1965, S.41: „Wesentlicher ist die Einsicht, daß die Inhalte der Bildung gar nicht richtig verstanden werden können, ohne daß der Schüler den ‚Weg‘, der zu ihnen führt, mindestens in vereinfachter Form selbst geht. Inhalt und Methode sind unlösbar korrelativ gebunden.“

¹⁰⁰⁰⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.95

¹⁰⁰¹⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.117, 259; natürlich ist der den Unterricht *planende* Lehrer vom am Unterricht teilnehmenden Schüler zu unterscheiden. Aber das gilt auch *für ihn selbst*! Auch der am Unterricht *teilnehmende* Lehrer unterscheidet sich *in seiner Person* vom den Unterricht *planenden* Lehrer. Und hinsichtlich des am Unterricht *teilnehmenden* Lehrers gilt Wagenscheins

schein z.B. darin zum Ausdruck, daß sich der Lehrer durch die Fragen der Kinder ‚verwirren‘ lassen können muß. Gelingt dieser Unterrichtseinstieg, so wird der Lehrgegenstand für den Schüler *exemplarisch*, – er wird zum *Lern*-Gegenstand.

In der *Begegnung* von „Kind und Sache“ (Wagenschein) wird alles das geleistet, was Klafki nun als „bislang ungeklärt(e)“ Problemstellung der Didaktik bezeichnet: „ob und inwieweit einesteils die Bedingungen für fruchtbare ‚gegenstandsorientierte‘ Lernprozesse und anderenteils die Bedingungen für fruchtbare ‚soziale‘ Lernprozesse gleichartig oder unterschiedlich sind.“¹⁰⁰² Ohne den Lehrer in der Einsamkeit seiner Planungsentscheidungen hinsichtlich der vielfältigen Vermittlungsaufgaben des Schulunterrichts überfordern zu müssen, leisten die Schüler diese Vermittlung von Gegenwart und Zukunft, von Gegenstandsorientierung und Gemeinschaftsorientierung im Medium der aus der Begegnung mit dem Gegenstand hervorgehenden Fragen immer schon selbst: So wie der Lehrer in seiner Unterrichtsplanung die Schüler dort ‚abholen‘ soll, *wo sie sind* (biographisch-lebensweltlich) – ganz im Sinne der von Klafki beschriebenen didaktischen Analyse –, holen dann die Schüler den Lehrer, ihm mit ihren Fragen entgegenkommend, dort ab, *wo er ist* (didaktisch antizipierend).

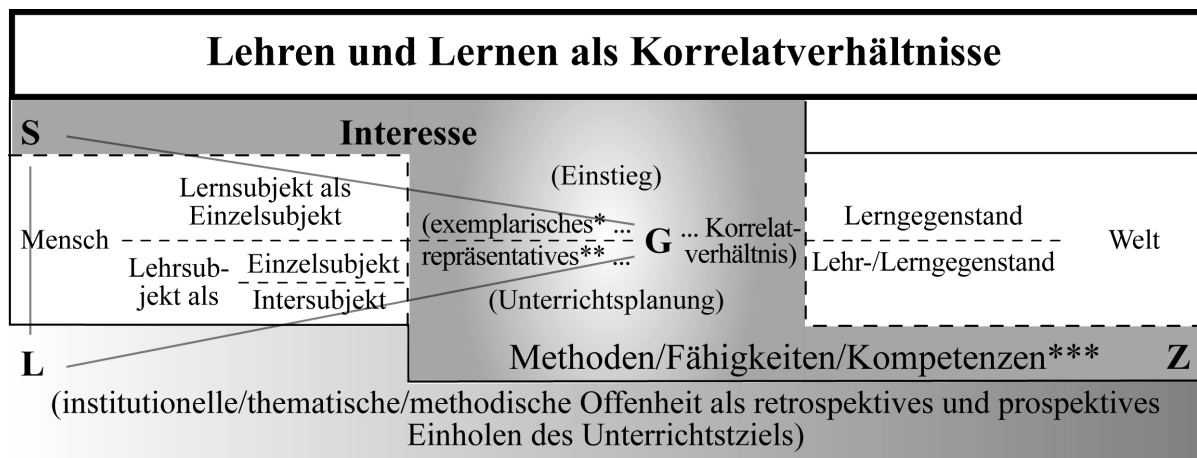
Um diesen Zusammenhang von Planungs- (thematischer) und Einstiegs- (methodischer) Offenheit noch einmal graphisch zu verdeutlichen, greifen wir im folgenden auf die schon in Kapitel 4.3.4 eingeführte Graphik zurück. Lehren und Lernen stellen gleichermaßen Korrelatverhältnisse von Mensch und Welt dar. Im einzelnen geht es dabei um das Verhältnis Lehrer-/(Lehr-)Gegenstand und um das Verhältnis Schüler-/(Lern-)Gegenstand. Der Lehrer plant nun den Unterricht im Spannungsfeld der Anforderungen, die der Lehrplan an ihn stellt, der Anforderungen, die der Gegenstand an ihn stellt, und der Anforderungen, die seine Verantwortung für die Bildsamkeit der Schüler an ihn stellt. Alle diese Anforderungen stellen vorstrukturierte, mediatisierte, also organisatorische, lernbereichsspezifische und professionsethische Intentionalitäten dar, die seine eigene Intentionalität orientieren. In all diesen Hinsichten ist der Lehrgegenstand *repräsentativ*.

Das Korrelatverhältnis des Schülers zum Gegenstand ist zunächst einmal durch diese Rahmenbedingungen mitbedingt. Er weiß ja, wo er sich befindet und warum er sich dort befindet. Alle Gegenstände haben also für ihn zunächstmal den Cha-

Postulat, daß es hier keinen qualitativen Unterschied geben darf zum Schüler.

¹⁰⁰² vgl. ebenda, S.128; vgl. auch S.258

rakter von *Lehr*-Gegenständen. Um diese *Lehr*-Gegenstände nun zu *Lern*-Gegenständen transformieren zu können – im Holzkamp'schen Sinne der Verwirklichung des eigenen Verfügungsinteresses –, müssen sie als offene Einladungen an das Lernsubjekt verstanden werden können. Jede Verpflichtung auf im vorhinein festgelegte Leistungen verhindert diese Perspektive und stößt das Lernsubjekt in eine defensive Haltung zurück. Anstatt seinen Gegenstandsbezug selbst zu korrelieren, – anstatt also aktiver *Teilnehmer* dieses Mensch-/Weltverhältnisses zu werden, bleibt er nur ein reservierter *Beobachter* des Mensch-/Weltverhältnisses des Lehrers.



S/G und L/G: Korrelatverhältnisse (Schüler/Gegenstand und Lehrer/Gegenstand); Z: Unterrichtsziel

- * S/G: Fremde Erfahrungen sind **exemplarisch** hinsichtlich der eigenen (*Lern*-Subjekt) Erfahrungen. *Lehr*-Gegenstände sind auf diese Weise notwendigerweise zugleich immer auch *Lern*-Gegenstände. (wechselseitig rekonstruktive Erarbeitung fremder via eigener und eigener via fremder Erfahrungen)
- ** L/G: Eigene (*Lehr*-Subjekt) bzw. wissenschaftliche, historische, kulturelle etc. Erfahrungen sind **repräsentativ** hinsichtlich der Fachspezifik und hinsichtlich der Unterrichts- und Erziehungsziele. Bei thematischer und institutioneller Offenheit für die Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension der Schülerperspektive sowie bei methodischer Offenheit für die individuellen Korrelatverhältnisse können *Lehr*-Gegenstände zu *Lern*-Gegenständen werden. (reproduktive und möglicherweise rekonstruktive Aneignung von Wissen)
- *** S/G: als individuelle Differenzierungen und Realisierungen des Mensch-/Weltverhältnisses (methodische bzw. Einstiegsoffenheit von L/G hinsichtlich S/G)

Um dieses zu verhindern, muß der Lehrer seine Zielentscheidungen institutionell, thematisch und methodisch offen halten. Alle die Fähigkeiten und Kompetenzen, die sein Unterricht als Zielbestimmungen anstrebt, müssen als implizite Möglichkeiten der Begegnung mit dem Gegenstand und der aus ihr hervorgehenden Fragen der Schüler verstanden werden können. Und diese impliziten Möglichkeiten entfalten sich ausschließlich über den für die Fragen der Schüler offenen Unterrichtseinstieg. Sie ergeben sich nicht schon aus der Unterrichtsplanung selbst!

Dies ist der Unterschied zwischen einer normierenden und einer reflektierenden Themenstellung. Eine didaktische Analyse, die ihre eigenen normativen Setzungen nicht mit reflektiert und zur Disposition stellt, ist auf ihre Weise genauso naiv, wie die unterstellte unkritische Einstellung der Schüler gegenüber ihren lebensweltlichen Hintergründen.

Man könnte es auch so ausdrücken: wenn wir mit dem Neo-Institutionalismus davon ausgehen müssen, daß es zwischen der Schulorganisation (Lehrplan) und der Praxis des Schulunterrichts keine bzw. nur eine lose Kopplung gibt, ¹⁰⁰³⁾ so ist die Lösung dieses Kopplungsproblems nicht etwa ein um so verzweifelteres und doch wieder zum Scheitern verurteiltes Bemühen, diese Kopplung zu erzwingen, *sondern ganz im Gegenteil die Entkopplung von Schulorganisation – zu der auch die Unterrichtsplanung gehört – und Unterrichtspraxis aktiv zu betreiben!* So erhalten die Schüler die Chance, die Kopplung mit den Zielen der Schulorganisation selbst in die Hand zu nehmen. Nur die bewußte und gewollte Entkopplung der heterogenen Ebenen – organisatorische und institutionelle Intentionalitätsstrukturen auf der einen, subjektive Intentionalität auf der anderen Seite – und die Übertragung der Kopplungsinitiative auf die Lernsubjekte führt zu ihrer gelingenden Integration.

Das heißt: die vorangegangenen Planungsentscheidungen des Lehrers übernehmen nun beim Unterrichtseinstieg die Funktion von *Angeboten*, die bestimmte, durchaus zueinander heterogene Zwecke *repräsentieren*, die von der Leistungsbeurteilung über die berufliche Qualifizierung bis zur Persönlichkeitsbildung reichen. Der Schüler selbst aber entscheidet darüber, wie er sich zu diesen unterschiedlichen Planungszielen positioniert bzw. in welchem Sinne sie für ihn *exemplarisch* sein können. Die Qualität des Schulunterrichts hängt aber entscheidend daran, inwiefern er diese Entscheidung *gemeinsam* mit dem Lehrer und seinen Mitschülern treffen kann, – wie offen also der Lehrer in seinen Planungsentscheidungen ist und wie offen er sich diesbezüglich im Unterrichtseinstieg gegenüber dem Fragebedürfnis der Schüler zu verhalten vermag.

Bei Wagenschein heißt das wie schon erwähnt, daß der Lehrer auf derselben Seite wie die Schüler stehen soll. ¹⁰⁰⁴⁾ Ist diese Transformation, an der alles hängt,

¹⁰⁰³⁾ Christine Schäfers, Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisation, in: ZfPäd. November/Dezember 2002, S.835-855

¹⁰⁰⁴⁾ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.95

gelungen, so sind all die anderen Vermittlungsaufgaben, die nach Klafki hauptsächlich an der didaktischen Analyse des Lehrers hängen und die ihn ähnlich überfordern wie zu Zeiten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Bewältigung der Stofffülle, nur noch ein Moment in der fragenden Entwicklung und Konkretisierung des aus der Begegnung hervorgehenden Unterrichtsfachs.

5.3.3.3 ‚Naivität‘ und ‚Kritik‘ als sich wechselseitig bedingendes Selbstverhältnis des Schülers

Holzcamp nennt drei Grundbedingungen für die Ermöglichung von expansivem Lernen: erstens müssen die Lernsubjekte den Zielbezug im Sinne ihres Verfügungsinteresses selbst herstellen können, und zweitens muß dieser Zielbezug während des Lernprozesses ständig zur Disposition gestellt werden können, – d.h. er muß suspendierbar sein. Drittens schließlich entscheidet das Lernsubjekt selbst über den Erfolg und die Beendigung eines Lernprozesses. (vgl. Kapitel 4.3) Eine in die gleiche Richtung gehende Grundbedingung für Unterricht stellt Wagenschein auf, wenn er von dem Primat des Fragerechts spricht, das beim Schüler liegt, und nicht beim Lehrer. (vgl. Kapitel 5.2.2) Damit haben Holzcamp und Wagenschein die Grundvoraussetzungen dafür benannt, daß aus Lehren *Lernen* werden kann bzw. daß aus *Lehr*-Gegenständen *Lern*-Gegenstände werden können. Der einzige Ort, an dem dieser Transformationsprozeß einsetzen kann, ist der Unterrichtseinstieg: hier findet bei Wagenschein – und beim Klafki der „Theorie der kategorialen Bildung“ – die Begegnung mit dem Gegenstand statt.

Die ‚Begegnung‘ ist von ihrem thematischen Charakter her völlig offen für alle Fragen der Schüler. In der Sprache Husserls: der ‚Gegenstand‘ begegnet uns in seiner noch „ungeschiedenen Einheit“. Darin steckt einerseits ‚Naivität‘, und die von hier aus angestoßenen Fragen der Schüler muten auch entsprechend ‚naiv‘ an. Klafki spricht hier abwertend von ihren „oft unkritische(n) oder nur vordergründig ‚kritische(n)‘ Deutungen gesellschaftlicher Erfahrung“. ¹⁰⁰⁵⁾

¹⁰⁰⁵⁾ eine gesellschaftliche Erfahrung, über die nach Klafki übrigens auch die Naturerfahrung vermittelt wird (vgl. Klafki 5/1996, S.274): also überall kein fester (ursprünglich-anfänglicher) Boden für das, was Klafki in seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ noch so lobend als „fruchtbares Moment“ beschrieben hatte!

Die von Klafki gescholtene Naivität – Wagenschein spricht hier von Enracinement, von der Notwendigkeit der ‚Einwurzelung‘ in der Wirklichkeit (vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.78f.) – ist die Voraussetzung für eine wenigstens zeitweise Aufhebung jener „Aufspaltung der

Die Unmittelbarkeit bzw. Unvermitteltheit der Begegnung hat natürlich einen je verschiedenen Charakter hinsichtlich der ‚Natur‘ und der ‚Gesellschaft‘. Entsprechende Differenzierungen haben wir schon in Kapitel 2.1.2.1 hinsichtlich der Lernprozesse im Schulunterricht als kognitive Reproduktion/Rekonstruktion, als reflexive Rekonstruktion und als intuitive Rekonstruktion vorgenommen. Auf die Differenz von Unmittelbarkeit und Unvermitteltheit werden wir außerdem im Zuge unserer Auseinandersetzung mit Franz Fischers Bildungskategorien eingehen.

Natürlich entbindet das unmittelbare Erlebnis von Naturphänomenen nicht von der Notwendigkeit der Unterrichtsplanung. Auch Wagenschein verpflichtet den Lehrer auf eine vorwegnehmende, gründliche ‚Planung‘ (Exposition) des Unterrichts, genauer: des Unterrichtseinstiegs. Aber wo Klafki von vornherein planend *gegen* die Naivität der Schüler vorgeht, ihre spontanen Fragen der methodischen Leitfrage unterordnend, versteht Wagenschein diese Naivität als Chance! Der Lehrer soll planend die Naivität des Schülers der Sache gegenüber allererst ermöglichen, da es dieser naive Bezug ist, von dem aus die Sache zu ‚reden‘ beginnt. Zugleich ist diese Naivität eine Grundbedingung für den ‚Seitenwechsel‘ des Lehrers. Nur wenn auch er der Sache gegenüber gewissermaßen bei ‚Null‘ anfängt, erscheint er den Schülern nicht als derjenige, der es von vornherein besser weiß. Der Lehrer stellt sein ‚Besserwissen‘, also sein Fachwissen und seine Planungsentscheidungen, den Schülern gegenüber zur Disposition. Dies ist der tiefere Sinn des beim Schüler liegenden Fragerechts. Wo diese Naivität nicht zu ihrem (Frage-)Recht kommen kann, wechselt nur die normative Autorität – an die Stelle der Lebenswelt tritt der Lehrer – und den angestrebten emanzipativen Erfahrungen wird der Boden entzogen.

Von den verschiedenen Unterrichtseinstiegen, die Wagenschein vorstellt, will ich mich hier auf ein Beispiel aus dem Erdkundeunterricht beziehen,¹⁰⁰⁶ weil hier das Verhältnis zwischen der Unterrichtsplanung und der Offenheit der aus dem

Naturerfahrung“, von der Klaus Giel spricht: „Unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Einrichtung ist die Natur der Naturwissenschaften nichts anderes als die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit in den Sinn- und Handlungsstrukturen ihrer Institutionen. ... Die Natur des Naturerlebens ist weithin die in den Einrichtungen, die sich der Pflege des Naturerlebens verschrieben haben, institutionell verfaßte Wirklichkeit.“ (vgl. Giel 4/2004, S.164) ‚Naturerfahrung‘ in diesem Sinne ist nichts anderes als die vollständige Mediatisierung subjektiver Intentionalität durch die gesellschaftlichen Intentionalitätsstrukturen.

¹⁰⁰⁶ vgl. Wagenschein 1965/(11)1997, S.80ff.

Unterrichtseinstieg hervorgehenden Fragen sehr schön deutlich wird.

Thema des Unterrichts ist die Erosion. Aber das wird den Schülern verschwiegen. Es gibt also keine eigene Planungsphase, in der den Schülern ein Mitspracherecht eingeräumt wird. Unter der Perspektive der ‚Emanzipation‘ könnte man dieses ‚Verschweigen‘ als ein Problem bezeichnen, das die Schüler partiell ‚entmündigt‘. Man darf aber nicht vergessen, daß die explizite Vorgabe eines Themas die Schüler im Holzkampschen Sinne genauso entmündigt, da deren Mitspracherecht mehr oder weniger an dieser Vorgabe orientiert bleibt, – erst recht, wenn hier, wie bei Klafki, von einem didaktischen Primat die Rede ist. Nur in Ausnahmefällen und nur unter Verzicht auf das didaktische Primat von Lehr- und Unterrichtsplänen – z.B. im Projektunterricht – ist das Mitspracherecht der Schüler wirklich umfassend.

Bei Wagenschein ist das Verschweigen des Themas hingegen unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichtseinstiegs, *gerade weil er die Schüler von einseitigen Zielvorgaben freihalten will*, – weil er eine Begegnung mit einem Gegenstand in seiner ungeschiedenen Einheit ermöglichen will.¹⁰⁰⁷⁾ Das geht sogar so weit, daß Wagenschein eine ‚voreilige‘ Thematisierungsbereitschaft der Schüler, die die Nativität des Herangehens an den Gegenstand gefährdet, durch „produktive Verwirrung“ zu unterbinden versucht.¹⁰⁰⁸⁾ Aus diesem Grunde präsentiert er den Schülern eine Diareihe mit Erosionsphänomenen aus den verschiedensten Naturbereichen: „Geröllhalden, Felsstürze, Lawinen, Gletscher, Moränen, Flußtäler, Wasserfälle, Brandungsküsten, Deltas und so fort.“¹⁰⁰⁹⁾

An dieser Stelle ist die exponierende (planende) Tätigkeit des Lehrers aber

¹⁰⁰⁷⁾ Themenstellungen werden bei Wagenschein nicht etwa grundsätzlich verschwiegen. Wenn wir Wagenscheins Beispiel aus der Mathematik nehmen – ein Radius berührt den Kreis, wenn man ihn um seinen Umfang herum legt, genau sechsmal – so wird diese Themenstellung sehr genau vorgegeben, – allerdings nicht durch mündliche Anweisung durch den Lehrer, sondern durch Ausprobieren von seiten der Schüler! (vgl. Wagenschein 1974(11)1997, S.136ff.) Und bei dem Versuch, dieses Phänomen zu verstehen, wird die Themenstellung im Unterrichtsprozeß – auch hier durch die Schüler selbst – immer wieder modifiziert. Das entspricht dem Holzkampschen Prinzip, daß die Zielstellung jederzeit suspendierbar sein können muß. Ich greife hier aber nicht auf den ‚Kreis‘, sondern auf die ‚Erosion‘ zurück, weil es hier deutlicher wird, inwiefern schon in der Exposition (Planung; bzw. genauer: ‚Planung‘ als Bestandteil des Unterrichtseinstiegs) möglichst auf jede vorwegnehmende Thematisierung verzichtet wird.

¹⁰⁰⁸⁾ vgl. ebenda, S.94ff.

¹⁰⁰⁹⁾ vgl. ebenda, S.81

auch schon beendet. Alles weitere überläßt er den Fragen der Schüler, die „uns“ – also auch den Lehrer, der sein Thema offensichtlich genauso ‚vergessen‘ hat – angesichts der Diareihe, so Wagenschein, „ungerufen bedrängen und beunruhigen“. ¹⁰¹⁰) Die Spannweite der Fragen reicht bis in existentielle Zusammenhänge hinein: „Wie soll das enden? Alles geht zu Tal. Wird eine Zeit ohne Berge kommen?“ – und Wagenschein fügt hinzu: „Diese Vision ist ebenso beunruhigend wie die des sogenannten Wärmetodes.“ ¹⁰¹¹)

Wenn das zunächst verschwiegene Thema ‚Erosion‘ sich in Form dieser Fragen ‚eingewurzelt‘ hat, entsteht, so Wagenschein, ein „Sog“: „Es entwickelt sich eine Kette von Einfällen, Nachprüfungen, neuen Fragen, und so fort.“ ¹⁰¹²) Dieser Sog trägt den Unterricht durch den ganzen, oft mehrere Wochen dauernden Epochenunterricht. Das Thema ‚Erosion‘ wird dabei – trotz fehlender Vorgabe – nie verfehlt; vielmehr wird es aufgrund der Offenheit des Unterrichtseinstiegs in *allen seinen Dimensionen* bedeutsam. Die ungeschiedene Einheit des *Gegenstandes*, in diesem Fall die Erosionsphänomene, öffnet sich auf eine methodische Vielfalt hin, der dennoch – aufgrund der Art und Weise der Exposition – eine *thematische* Einheit zugrundeliegt.

Eine die Begegnungsdimension und ihren motivierenden Charakter beinhaltende Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen hält Klafki nun aber aufgrund des didaktischen Planungsprimats und der damit verbundenen Hierarchisierung von Lernzielebenen für überflüssig. ¹⁰¹³) Damit einher geht die schon erwähnte Thematisierungspflicht, durch die Gegenstände überhaupt erst zu Unterrichtsgegenständen werden. – Nicht nur, daß hier der Lehr-Gegenstand (als Thema) immer schon Lerngegenstand (als Lernprozeß) ist – die entsprechende Transformation von *gesellschaftlichen* Themen zu *Unterrichts*-Themen findet ja auch vorweg im Rahmen der Hierarchisierung der Lernzielebenen statt –: darüberhinaus wird einer ursprünglich-anfänglichen Begegnung mit dem ‚Gegenstand‘ auch noch durch die Einbeziehung der Schüler in die Planungsphase vorgebaut.

An die Stelle der Eckbestimmungen des didaktischen Dreiecks, nämlich **Schüler/Lehrer/Gegenstand** (vgl. Kapitel 2.1.2.1), treten in Klafkis didaktischen Analy-

¹⁰¹⁰ vgl. ebenda, S.80

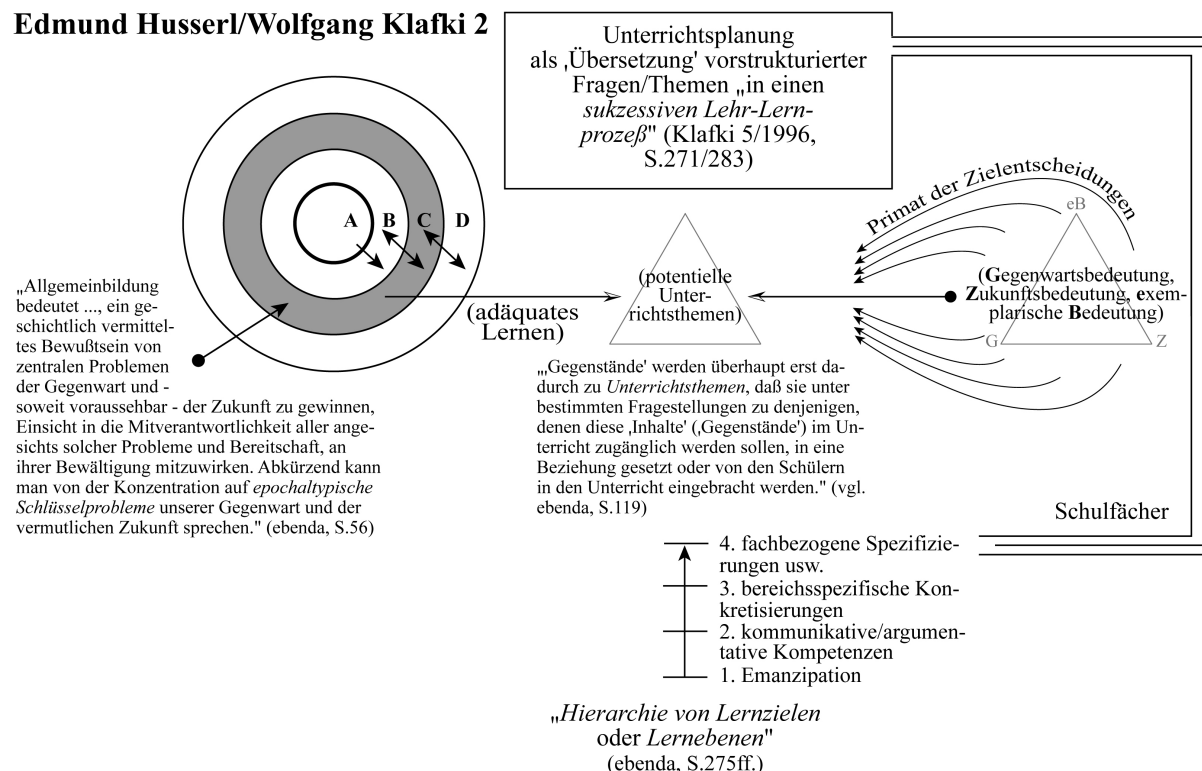
¹⁰¹¹ vgl. ebenda, S.81

¹⁰¹² vgl. ebenda, S.82f.

¹⁰¹³ vgl. Klafki 5/1996, S.275f.

se folgende Eckbestimmungen: **Gegenwartsbedeutung/Zukunftsbedeutung/exemplarische Bedeutung.** ¹⁰¹⁴) (siehe die untenstehende Graphik) Wo in den erstgenannten Eckbestimmungen sich der Vergangenheits- und Zukunftsbezug des Schülers über die nachträglich rekonstruierenden Fragen des naiven Begegnungserlebnisses, also in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vermittelt, ist bei Klafki die Gegenwartsbedeutung im Rahmen einer „Bedingungsanalyse“ der „von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Be-

Edmund Husserl/Wolfgang Klafki 2



deutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ vorweggenommen. ¹⁰¹⁵) Die „Interessen und Ängste()“ der „Kinder und Jugendlichen“, „was sie als Glück oder Sorge erfahren“, ist entsprechend dieser Bedingungsanalyse „immer durch bestimmte Sozialisationsbedingungen unserer Gesellschaft vermittelt“. ¹⁰¹⁶) Die Unterschiedlichkeit der Gegenwartsbedeutung für jeden Einzelnen wird von Klafki nur im Rahmen dieses Sozialisationszusammenhangs thematisiert.

Dasselbe gilt für die Zukunftsbedeutung, die „sich in der Sicht von Schülern

¹⁰¹⁴ vgl. ebenda, S.270ff.

¹⁰¹⁵ vgl. ebenda, S.273

¹⁰¹⁶ vgl. ebenda

verschiedener sozialer Herkunft und in der Einschätzung durch den Lehrer im Hinblick auf die Zukunft der Schüler ... durchaus unterschiedlich darstellen (kann).“¹⁰¹⁷⁾ – Deshalb gibt es für Klafki hier auch nur den Anlaß „zur kritischen Reflexion auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse“. ¹⁰¹⁸⁾ Die individuelle Spontaneität kommt nicht eigens in den Blick. Die „Bedeutsamkeitsperspektiven der Schüler“ stellen keinen „verbindlichen Maßstab“ dar, – nicht bevor sie hinsichtlich ihrer „oft unkritische(n) oder nur vordergründig ‚kritische(n)‘ Deutungen gesellschaftlicher Erfahrung“ hinterfragt worden sind. ¹⁰¹⁹⁾

An die Stelle eines natürlichen *Selbstvertrauens* hinsichtlich der Wirklichkeitserfahrungen (Husserl: Weltglaube) tritt ein beständiges *Selbstmißtrauen*. Das ideologiekritische Moment darin bewegt sich mit dem Verzicht auf die subjektive ‚Bedeutsamkeitsperspektive‘ in dem hermeneutischen Zirkel, gegen den es sich richtet. Daß mit dem Fehlen einer eigenen, selbst nicht zirkelhaften Basis für den Selbstbezug *jeder* verbindliche Maßstab – und damit verbunden auch eine basale Motivationsquelle im Mensch-/Weltverhältnis – verloren geht, nicht nur der Maßstab des bloß naiven Welterlebens, wird von Klafki nicht weiter reflektiert.

Das Verhältnis von ‚Naivität‘ und ‚Kritik‘ sollte deshalb nicht als gegenseitig ausschließendes Negationsverhältnis konzipiert werden, sondern als verschiedene Phasen des Unterrichtsprozesses verstanden werden, bei dem die ‚Kritik‘, also das Durchschauen der Vorausgesetztheit naiver Unmittelbarkeit, durchaus am Ende des Unterrichtsprozesses stehen *kann*, aber nicht *muß*. Vor allem liegt es nicht in der Planungskompetenz des Lehrers, vorweg zu entscheiden, was als ‚naiv‘ und was als ‚kritisch‘ zu gelten hat. Es geht hierbei in erster Linie um ein Selbstverhältnis des Schülers, – eben um seine Entscheidung hinsichtlich der repräsentativen Funktionen des Unterrichtsgegenstandes. Seine Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand entscheiden über Naivität und Kritikfähigkeit, denn die im Unterricht vom Lehrer beobachtbare Kritikbereitschaft kann ganz ‚naives‘ „adäquates Lernen“ sein, ¹⁰²⁰⁾ das nur den Erwartungshaltungen gerecht wird, mit denen sich der Schüler konfrontiert sieht.

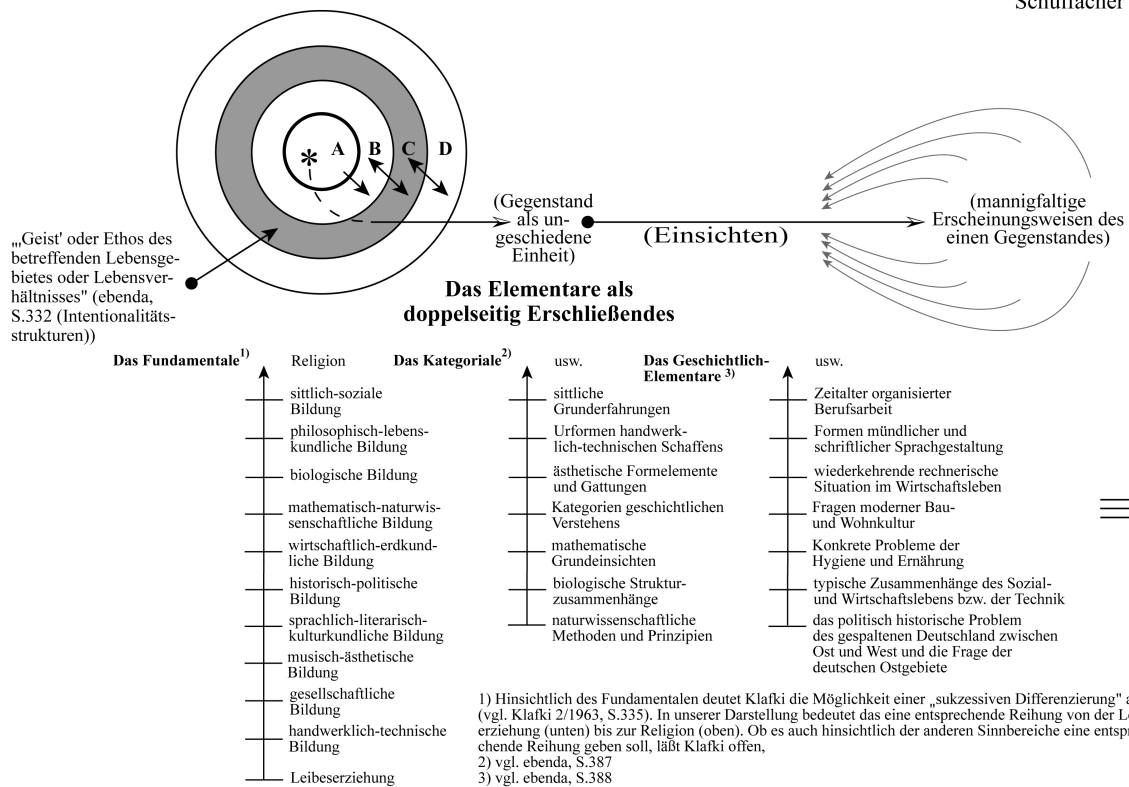
¹⁰¹⁷⁾ vgl. ebenda

¹⁰¹⁸⁾ vgl. ebenda, S.273f.

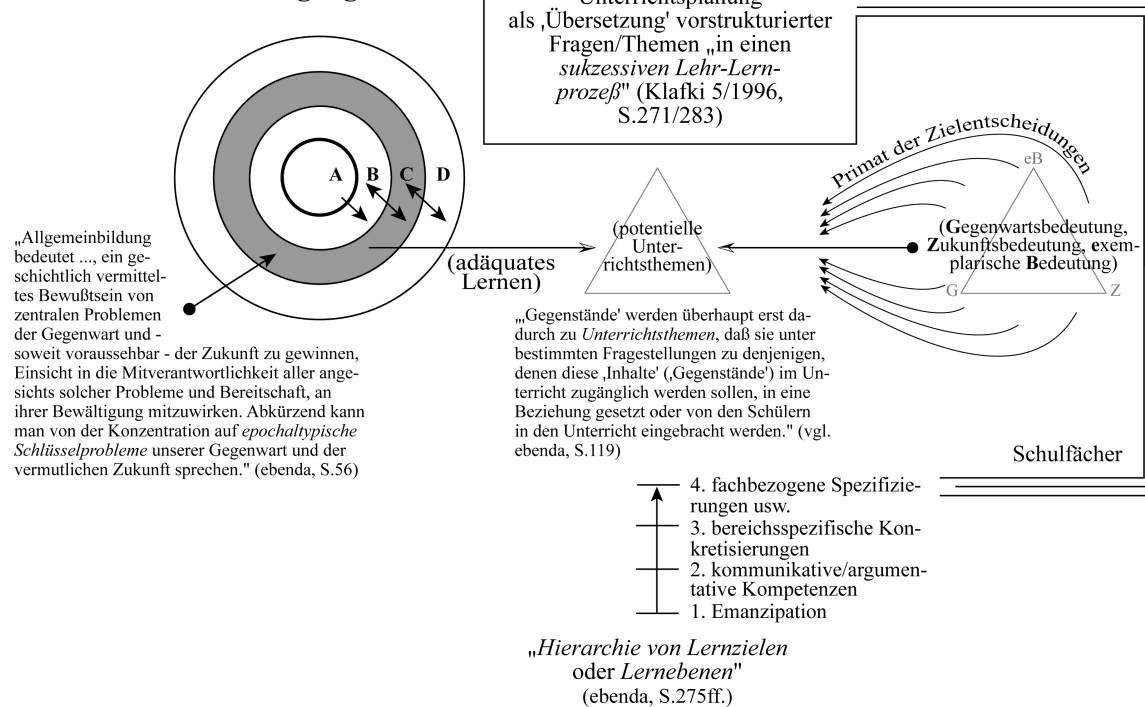
¹⁰¹⁹⁾ vgl. ebenda, S.274

¹⁰²⁰⁾ vgl. ebenda, S.263

Edmund Husserl/Wolfgang Klafki 1



Edmund Husserl/Wolfgang Klafki 2



5.3.4 Das Ganze der Bildung als Umgang: Plädoyer für bewertungsfreie Räume im Schulunterricht

Auch Klafki macht die Kategoriale Bildung von Anfang an vor allem an der Qualität des Lernprozesses fest und nicht am materialen oder am formalen Moment von Bildung. So heißt es z.B. noch in den der ersten Phase zuzuordnenden „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, daß Bildung vor allem in der „*erlebte(n) Einheit*“ „eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes“ bestehe ¹⁰²¹⁾ und es deshalb keinen Sinn mache, sie in verschiedene „Teilbildungen“ aufzuteilen, um sie gegeneinander abzuwägen und neu zusammenzufügen ¹⁰²²⁾. Ganz ähnlich heißt es in seinen Neuen Studien, daß der Begriff des Kategoriale „einen einheitlichen Vorgang“ meine, in der es vor allem um die allgemeine Einsichten und neue Strukturierungsmöglichkeiten vermittelnde „Wirkungsweise“ des Bildungsvorgangs gehe. ¹⁰²³⁾

Im Grunde entspricht also diese kategoriale Qualität der von Klafki beschriebenen Lern- und Bildungsprozesse dem, was wir hier unter dem Exemplarischen verstehen wollen. Es ist das Lernsubjekt, das mit seinen Fragen nach der Sache bzw. dem Gegenstand ‚greift‘ (ex-imere) und sich so seine exemplarische Qualität erschließt. Die Inhalte sind nicht von sich aus bildend, sondern der Schüler muß „den ‚Weg‘, der zu ihnen führt, mindestens in vereinfachter Form“ selbst gehen. ¹⁰²⁴⁾ „Inhalt und Methode“ – bzw. ‚Materie‘ und ‚Form‘ – „sind unlösbar korrelativ aneinander gebunden.“ ¹⁰²⁵⁾ Wir haben es also wie bei Humboldt mit *Phasen* eines *Lern- und Bildungsprozesses* zu tun, in dem die Materie bzw. das Thema nur dessen Ausgangspunkt bildet und in dem die ‚Form‘ nicht etwa am Anfang fertig bereitgestellt und am Ende adäquat rekonstruiert wird, sondern lediglich einen Weg bzw. einen Vorgang der Annäherung unter einer bestimmten Problemperspektive darstellt.

Klafkis Satz: „Der Inhalt birgt in sich den Weg ...“ ¹⁰²⁶⁾ läßt sich also auch –

¹⁰²¹⁾ vgl. Wolfgang Klafki, Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959), in: Klafki 5/7 1965, S.25-45: 43

¹⁰²²⁾ vgl. ebenda, S.38f.

¹⁰²³⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.144

¹⁰²⁴⁾ vgl. Klafki 5/7 1965, S.41

¹⁰²⁵⁾ vgl. ebenda

¹⁰²⁶⁾ vgl. ebenda

im Sinne der „doppelseitigen Erschließung“¹⁰²⁷⁾ – umdrehen: der Weg birgt in sich den Inhalt. Das gilt gleichermaßen dafür, wo sich Schüler im Unterricht ein gemeinsames Erlebnis (Phänomen) nachträglich fragend erarbeiten, wie auch dafür, wo sich Schüler mit einem vom Lehrer präsentierten Sachverhalt ihn rekonstruierend auseinandersetzen.

Eine Zerteilung dieses Bildungsprozesses in seine Bestandteile wird ihm also auch Klafki zufolge nicht gerecht. Dennoch tut er genau das, indem er dann doch wieder material zwischen Inhalten, die „grundlegende Sachverhalte und Probleme“ repräsentieren, und bloßem „Einzelwissen oder Einzelkönnen“¹⁰²⁸⁾ bzw. zwischen „emanzipatorischen“ und „instrumentellen“ Themen¹⁰²⁹⁾ unterscheidet, denen er dann noch entsprechende formale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zuordnet.

Die für die „erlebte Einheit der Bildung“¹⁰³⁰⁾ an sich schon bedeutungslose Differenzierung zwischen bildenden Inhalten und weniger bildenden Inhalten – denn was als bildend *erlebt* wird, ist ja per definitionem schon *bildend*¹⁰³¹⁾ – ergänzt Klafki nun durch eine auf die selektiven und fördernden Aufgaben des Schulunterrichts gerichtete Differenzierung des Leistungsbegriffs in eine bloß materiale Produkt- und in eine materiale und formale Momente vereinigende Prozeßorientierung¹⁰³²⁾. (vgl. Kapitel 6.2.2.1) Jetzt sollen nicht mehr nur die den bildenden In

¹⁰²⁷⁾ ebenda, S.43

¹⁰²⁸⁾ vgl. ebenda S.44

¹⁰²⁹⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.123f., 265 u.ö.

¹⁰³⁰⁾ vgl. Klafki 5/7 1965, S.43

¹⁰³¹⁾ Dies ist ja der Grund, warum wir hier nicht zwischen bildenden und nicht bildenden bzw. zwischen exemplarischen und nicht exemplarischen Inhalten unterscheiden, sondern zwischen *repräsentativen* Inhalten und *exemplarischen* Lern- und Bildungsprozessen. In diesem Sinne sind *Lehrgegenstände* stets nur repräsentative und *Lerngegenstände* erst dann, wenn sich das Lernsubjekt zu ihnen positioniert.

¹⁰³²⁾ vgl. Wolfgang Klafki, Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: Klafki 5/1996, S.209-247: 228f.

Graumann stellt die Produkt-/Prozeßdifferenzierung in eine Reihe mit Humboldts Differenzierung zwischen *ergon* und *energeia*, de Saussures Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* und Bühlers Unterscheidung zwischen *Werk* und *Handlung*, und er bezeichnet diese Unterscheidungen als ein allgemeines „psychologisches Problem“, dessen „doppelte Grundfrage lautet: Kann ich aus der Kenntnis eines Verlaufs (Prozeß, Tätigkeit, Verhalten) auf das aus diesem Verlauf resultierende Ergebnis (Produkt, Gebilde) schließen, bzw. kann ich aus Produkten, die oft nur geronnene Spuren sind, auf die zu ihnen führenden Prozesse schlußfolgern?“ (Carl

halten (Input) mehr oder weniger adäquaten Produkte der Schüler (Output) bewertet werden, sondern mit dem prozeßorientierten Leistungsbegriff (neudeutsch ‚Outcome‘) soll der Bildungsprozeß *als Ganzes* – als ‚geistiger Prozeß‘, ¹⁰³³⁾ den Klafki in seinen älteren Studien nur in vorsichtigen, „dialektisch verschränkte(n) Formulierungen“ für sprachlich ausdrückbar gehalten hatte ¹⁰³⁴⁾ – als ein Gegenstand der Leistungsbeurteilung begriffen werden. In der ‚Produkt‘-Orientierung wird immerhin noch zwischen der Vermittlungsdimension der Inhalte (Lehrinhalte) und der Aneignungsdimension der Produkte (Schülerprodukte) unterschieden, deren Verhältnis zueinander Klafki an ihrer Lebensbedeutsamkeit für den Schüler ausrichtet ¹⁰³⁵⁾, – wenngleich er auch dabei von einem Adäquanzverhältnis ¹⁰³⁶⁾ ausgeht, statt von einem Differenzverhältnis. Im Ganzheitsanspruch der Prozeßorientierung aber geht die Differenz zwischen Vermittlungs- und Aneignungsdimension vollends verloren.

Klafki reformuliert die bürgerliche Orientierung am Leistungsprinzip als Problem einer anstehenden Modernisierung lediglich „veraltete(r) Vorstellungen vom Lernen“. ¹⁰³⁷⁾ Er zeigt zwar gewissenhaft das „falsche() Bewußtsein“ ¹⁰³⁸⁾ auf, das mit der Rede von der „Leistungsgesellschaft“ verbunden ist ¹⁰³⁹⁾, aber die Koppelungsproblematik, das Leistungsprinzip als „Nahtstelle“ zwischen gesellschaftlichem System und Schulunterricht, wird mit dem Festhalten am Begriff eines „päd-

Friedrich Graumann, Sprache als Medium sozialer Interaktion, in: Wolfgang Maiers/Morus Markard (Hg.), Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft: Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 1987, S.57-65: 62) Graumanns Verweise auf Humboldt, de Saussure und Bühler zeigen, daß wir es bei der Produkt-/Prozeßdifferenzierung mit Materie und Form als Phasen eines Bildungsprozesses zu tun haben und nicht als heteronome Bildungsprinzipien. (vgl. Kapitel 5.1.3) Daß es bei Graumann vor allem um die Rolle der Sprache in der Sozialpsychologie geht, macht seinen Hinweis noch bedeutsamer. Denn genau um diese Sozialorientierung geht es ja auch Klafki, wenn er zwischen einem produkt- und einem prozeßorientierten Leistungsbegriff unterscheiden will, dabei aufs Neue Materie (Produkt) und Form (Prozeß) gegeneinander ausspielend.

¹⁰³³⁾ vgl. ebenda, S.229

¹⁰³⁴⁾ vgl. Klafki 5/7 1965, S.43

¹⁰³⁵⁾ vgl. ebenda, S.50, und Klafki 5/1996, S.270ff.

¹⁰³⁶⁾ zum adäquaten Lernen vgl. ebenda, S.262f.

¹⁰³⁷⁾ vgl. Klafki 5/1996, S.220

¹⁰³⁸⁾ ebenda, S.225

¹⁰³⁹⁾ vgl. ebenda, S.220ff.

agogischen“ bzw. „pädagogisch verantwortbare(n) Leistungsprinzips“¹⁰⁴⁰⁾ ohne Klärung der Transformationsproblematik von Lehr- zu Lernzielen weder entfaltet noch überwunden. Zur Überwindung der produktorientierten Beurteilungsschemata bedarf es Klafki zufolge aber vor allem der „objektivierbare(n)“, „allen Beteiligten – Lehrern, Schülern, Eltern und der Öffentlichkeit – verständlich zu machenden“ „Entwicklung von Leistungskriterien“.¹⁰⁴¹⁾ Mit dieser „Neubestimmung der Ziele, Inhalte und Lernformen der Schule“ ist Klafki zufolge die Modernisierung der veralteten Vorstellungen vom Lernen bzw. die „Revision des aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Verständnisses von Schulleistung“ geleistet.¹⁰⁴²⁾

Es ist unbestreitbar, daß ein solcher diskursiv begründeter Konsens hinsichtlich der repräsentativen Funktion von Fächern und Inhalten im Sinne eines Kerncurriculums unverzichtbar ist. Aber damit ist die Frage ihrer exemplarischen Wirkung nicht geklärt. Das Leistungsprinzip wird nicht dadurch pädagogisch verantwortbar, daß wir es „an legitimierbaren Zielen der Erziehung und der Schule in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft orientieren“¹⁰⁴³⁾, auch wenn wir es hier mit bildungstheoretisch anspruchsvollen Zielbestimmungen des Schulunterrichts zu tun haben.

Anstatt also die in diesem Sinne aufgestellten materialen und formalen Zielkataloge pädagogisch mit dem Hinweis auf das Ganze des Bildungsprozesses zu legitimieren, gleichgültig ob wir dieses Ganze nun auf subjektive oder intersubjektive Bedürfnisse und Erwartungshorizonte bezogen wissen wollen, sollten wir besser den Unterrichtsprozeß selbst einer Analyse hinsichtlich der an ihn gerichteten subjektiven wie intersubjektiven Erwartungshaltungen analysieren. Über diesen Weg kämen wir zu allgemeiner gefaßten *Bildungsstandards*¹⁰⁴⁴⁾, die in Form eines

¹⁰⁴⁰⁾ vgl. ebenda, S.222, 225

¹⁰⁴¹⁾ vgl. ebenda, S.229

¹⁰⁴²⁾ vgl. ebenda, S.228

¹⁰⁴³⁾ vgl. ebenda, S.225. Es wäre interessant, die entsprechenden „zeitgemäßen“ Themen- und Tugendkataloge, die Klafki in diesem Zusammenhang als „Zielsetzung einer demokratischen Schule“ zusammenstellt (vgl. ebenda, S.226f.; vgl. auch S.21, 23, 56-59, 63, 90, 95, 111ff., 120, 126, 148f., 154, 263f. u.ö.), einmal mit verschiedenen Lehrplänen zu vergleichen. Das Ergebnis könnte sein, daß Klafki hier gern und häufig ‚abgeschrieben‘ wird, ohne daß je irgendwo die Frage aufgeworfen wird, wie aus Lehrzielen Lernziele werden sollen.

¹⁰⁴⁴⁾ vgl. Eckhard Klieme, Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil, in: ZfPäd.

Kerncurriculums den repräsentativen Aspekt sowohl eines Faches wie auch von einem Grundbestand von Fächern inhaltlich festlegen¹⁰⁴⁵). ‚Repräsentativ‘ sind sie hinsichtlich der genannten Erwartungshaltungen, zu denen sicherlich auch eine im engeren Sinne von Schülerleistungen zu verstehende Leistungsorientierung gehört. Zu diesen Erwartungshaltungen zählt aber auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Mit diesen ist der Schüler – innerlich wie äußerlich – konfrontiert und zu ihnen verhält er sich gleichermaßen naiv und kritisch. Erst hier kommt er selbst als *ganze Person* in den Blick, als die wir ihn aber sofort wieder aus dem Blick verlieren, wenn wir ihn nur auf eine bewertende Weise darauf zu beziehen versuchen.

Mit anderen Worten: nicht dadurch, daß wir den Leistungsbegriff auf den Schüler als ganze Person ausdehnen, werden wir dem Schüler gerecht, sondern dadurch, daß wir den Leistungsbegriff gegenüber diesen und nicht zuletzt gegenüber seinen eigenen Erwartungshaltungen begrenzen. Diese Begrenzung von Leistungsanforderungen muß ein weiterer Teil der Aufgabe von Bildungsstandards sein, – neben der Bestimmung eines Kerncurriculums. Sie müssen auch und gerade im Schulunterricht einen bewertungsfreien Raum sicherstellen, der neben Beurteilung und Kritik auch ‚Naivität‘ zuläßt: einen Raum, in dem Motivation kein Problem, vor allem kein *Leistungsproblem* ist und den wir vielleicht am besten als ‚Umgang‘ beschreiben, der ja im Sinne einer prozeßorientierten Leistungsbewertung selbst wieder zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird, dessen Zustandekommen wir aber gerade dadurch verhindern.

Nur über diesen bewertungsfreien Umgang mit Personen (Lehrer/Mitschüler) und Inhalten (Kerncurriculum) ermöglichen Bildungsstandards, die mehr sein müssen als bloße Leistungskriterien, den Umschlag von repräsentativen Lehrangeboten zu exemplarischen Lernerfahrungen. Aus genau diesem Grund können sich Bildungsstandards nur auf die Angebotsdimension des Schulunterrichts beziehen, also auf die Schulfächer, und müssen deshalb anders evaluiert werden, als Leistungskriterien, die sich immer nur auf die Schülerprodukte beziehen können und deren pädagogischer Wert deshalb begrenzt ist. (vgl. hierzu Kapitel 6.2)

September/Okttober 2004, S.625-634: 628

¹⁰⁴⁵ vgl. hierzu Heinz-Elmar Tenorth, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: ZfPäd. September/Okttober 2004b, S.650-661: 651f., 653f.

5.4 Vom *wahrgenommenen* Gegenstand zur *gemeinten* Wirklichkeit: intersubjektive Konstitution (F. Fischer)

- 5.4.1 Grenzen des Weltverhältnisses als Grenzen des Selbstverhältnisses
- 5.4.2 Der Schritt vom Lernen zum Handeln: Bildung
- 5.4.3 Gewissenserziehung als Ermöglichung von Situationen der Selbstverwirklichung
- 5.4.4 Die Bildungskategorie als Aussageform des Mensch-/Weltverhältnisses
- 5.4.5 Zur Intentionalitätsstruktur der vertikalen Bildungskategorien
- 5.4.6 Natur und Gewissen
- 5.4.7 Leistungsbewertung als Gewissensprüfung

In diesem Kapitel soll es um die von Klafki als bislang ungelöst geblieben dargestellte Problematik der Vermittlung gegenstandsorientierter und ‚sozialer‘ Lernprozesse gehen (vgl. Kapitel 5.3.2.4.2). Diese Vermittlungsproblematik stellt sich vor allem als ein Problem der dreifachen Grenzbestimmung ¹⁰⁴⁶:

1. Wie bestimmt sich die Grenze im Mensch/Weltverhältnis hinsichtlich der Gegenstandsorientierung?
2. Wie bestimmt sich die Grenze im Mensch/Weltverhältnis hinsichtlich der Sozialorientierung?
3. Wie bestimmt sich die Grenze zwischen diesen beiden Mensch/Weltverhältnissen, also die mit Klafki bislang ungelöst gebliebene Problematik der Vermittlung gegenstandsorientierter und ‚sozialer‘ Lernprozesse?

Der Begriff des Sozialen soll hierbei insbesondere auf die Umgangsdimension innerhalb der Menschenwelt verweisen. Dabei werden wir uns aber nicht auf die Menschenwelt beschränken können; es wird im weiteren Sinne ums *Handeln*, also auch um Handeln in und an der ‚Natur‘ gehen. ‚Sozial‘ orientierte Lernprozesse sind eben nicht auf die Menschenwelt beschränkbar, sondern beziehen auch den Umgang mit Naturgegenständen ein. Handeln wiederum ist immer in soziale Kontexte eingebunden und nicht subjektivistisch isolierbar. Das macht die hier beabsichtigte dreifache Grenzbestimmung so schwierig. Ohne diese Grenzbestimmung aber können wir die Vermittlungsproblematik zwischen den verschiedenartigen Korrelationen von Mensch und Welt nicht angemessen beschreiben.

¹⁰⁴⁶ Benner spricht an dieser Stelle von einer zweifachen Grenzbestimmung hinsichtlich der „gegenstandsbezogenen, sachlichen“ und hinsichtlich der „personalen Andersheit“ des Anderen, die beide kein Primat für sich beanspruchen können und „auch nicht auf eine reduzierbar oder in einer dritten synthetisierbar sind.“ (Dietrich Benner, „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung, in: ZfPäd., Mai/Juni 1999, S.315-327: 316 u. 317)

Wir wollen deshalb die genannte dreifache Grenzbestimmung noch einmal hinsichtlich der Unterscheidung von Erkenntnis- und Handlungsorientierung etwas umformulieren.

1. Wie bestimmt sich die Grenze im Mensch/Weltverhältnis hinsichtlich der gleichermaßen auf natürliche und soziale Phänomene bezogenen Erkenntnisorientierung?
2. Wie bestimmt sich die Grenze im Mensch/Weltverhältnis hinsichtlich der auf die Bestimmung von Mitteln und Zwecken bezogenen Handlungsorientierung?
3. Wie bestimmt sich die Grenze zwischen diesen beiden Mensch/Weltverhältnissen, also die Klafki zufolge bislang ungelöst gebliebene Problematik der Vermittlung gegenstandsorientierter und ‚sozialer‘ Lernprozesse?

An diesem Leitfaden entlang wollen wir nun auf eine Konzeption der Gewissensbildung zurückgreifen, die schon von Klafki in bezug auf Derbolav diskutiert und als bloß moralisch und deshalb für den umfassenden Anspruch von Bildung als zu eng abgelehnt worden ist. (vgl. Kapitel 5.3.1) Wir haben in diesem Zusammenhang zu Derbolav immer ‚Fischer‘ in Klammern hinzugefügt, um damit anzudeuten, daß es sich hier um eine Konzeption handelt, die Josef Derbolav und Franz Fischer gemeinsam entwickelt haben, – eine nicht immer unproblematische Arbeitsbeziehung zwischen dem Professor und seiner Hilfskraft, später seinem Assistenten, die schließlich dazu führte, daß Franz Fischer das Konzept nicht zu Ende führte, um es dann in neuer Form als Proflexionslogik einer neuen Menschlichkeit neu zu begründen und zu entfalten. ¹⁰⁴⁷⁾

Klafkis Vorwurf der zu großen Enge eines moralisch begründeten Bildungsbegriffs trifft zumindest auf Franz Fischer nicht zu. Fischer entwickelt den Gewissensbegriff vielmehr als eine transmoralische Kategorie, die jenseits moralischer, diskursiver Begründungszusammenhänge steht, – vergleichbar mit der ultima ratio eines Dietrich Bonhoeffer, die durchaus zu ‚unmoralischen‘ Handlungen verpflichten kann. ¹⁰⁴⁸⁾ Den transmoralischen Sinn des Gewissens deutet Franz Fischer in

¹⁰⁴⁷⁾ vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav, in: Fischer 1975, S.163-188: 165f., 191; Benner 1975, S.203; Anne Fischer-Buck, Franz Fischer: 1929-1970. Ein Leben für die Philosophie, Wien/München 1987, S.58ff., 97ff. und 136f.

¹⁰⁴⁸⁾ vgl. Anne Fischer-Buck, Proflexion und Religionsloses Christentum. Versuch einer Beziehung zwischen Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer, herausgegeben und eingeleitet von Det-

zwei Hinsichten an: zum einen kann es Situationen geben, „wo es das Gewissen ... zum Gewissen hat, sich gegen das Recht zu entscheiden“¹⁰⁴⁹, zum anderen haben wir es mit einem „weitgefaßte(n) Begriff“ des Gewissens zu tun, der sich auf alle Bereiche des menschlichen Handelns als Verwirklichung von Motiven bezieht¹⁰⁵⁰.

Ich habe hier jedoch nicht die Absicht, an diese Traditionslinie anzuknüpfen, sondern ich will vielmehr auf die Verbindung zwischen Gewissen und Gewißheit eingehen, bei der es genau um jene Vermittlungsproblematik von Gegenstandsorientierung und sozialer Orientierung geht, auf die jetzt schon mehrfach angesprochen worden ist.

5.4.1 Grenzen des Weltverhältnisses als Grenzen des Selbstverhältnisses

An die Stelle des Weltverhältnisses bei Husserl tritt bei Franz Fischer ein Sinnverhältnis mit seinen Korrelaten gemeinter und gesagter Sinn. Auch hier haben wir es mit einem Intentionalitätsverhältnis zu tun, nur daß hier das Bewußtsein nicht hinsichtlich dessen thematisiert wird, *was es will*, sondern *was es meint*.¹⁰⁵¹ Hier betreten wir den Zuständigkeitsbereich der Hermeneutik (vgl. Kapitel 3), und die besondere Art, wie Fischer diese Hermeneutik als „Sinn von Sinn“ begründet, eröffnet einen Übergang vom Erkenntnisanspruch des gegenstandsorientierten Lernens zum Handlungsanspruch des sozialorientierten Lernens.

Die Nähe von Fischers Hermeneutik zu Husserls Phänomenologie äußert sich

lef Zöllner, Norderstedt 1995; vgl. hierzu insbesondere auch meine Einleitung: Welt und Wirklichkeit. Annäherungen an Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer, in: ebenda, S.IX-XVII

¹⁰⁴⁹ vgl. Franz Fischer, Die Erziehung des Gewissens (1955), in: ders., Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik, 2. Bd. der nachgelassenen Schriften, hrsg.v. Josef Derbolav, Kastellaun 1979, S.11-39: 28; um einige Ergänzungen erweiterter Nachdruck: Norderstedt 1999 (gleiche Seitenzählung); vgl. außerdem Fischer 1975, S.3f.: „Aus dem Bisherigen folgt, daß der Begriff des Gewissens, ... keineswegs etwa auf jenen eines ethischen Gewissens eingeschränkt ist. Er bezeichnet vielmehr den Ort, an dem der unmittelbare und unableitbare Sinn, der unserer Reflexion vorgegeben ist, gemäß seiner Unmittelbarkeit vermittelt wird, also den Ort, wo er nicht, in unmittelbarer, allgemeiner Weise wiedergegeben, notwendig seiner ganzen Bedeutung nach unvermittelt bleibt, sondern sich der Kreis der Sinnbewegung schließt.“

¹⁰⁵⁰ vgl. Fischer (1955) 1979, S.27

¹⁰⁵¹ vgl. hierzu Detlef Zöllner, Was wir meinen, wenn wir wollen: zur Unwiderruflichkeit des Vollbringens, in: ders., Im Vorhof der Menschlichkeit. Fünf Essays zu einem gescheiterten Experiment, Cuxhaven/Dartford 1995, S.45-66

neben zahlreichen Parallelen in einigen subtilen Differenzen, die den Übergang von einem primordialen Gegenstandsbewußtsein zu einem Sinn verwirklichenden Selbstbewußtsein begrifflich erfaßbar machen. Ist Husserls zentrale, von Descartes übernommene Fragestellung die nach dem Ursprung absoluter, zweifelsfreier *Gewißheit*, so überführt Franz Fischer diese Fragestellung in die Frage nach der Möglichkeit der zweifelsfreien Verbindlichkeit des *Gewissens*. Ist der anfangslose Ursprung der Gewißheit bei Husserl die (transzendente) Subjektivität, so transzendiert das Wissen bei Franz Fischer noch diesen subjektiven Ursprung: nicht die (subjektive) Selbsthabe der Welt bzw. eines Gegenstands/Phänomens in dieser Welt ist der erste und letzte Sinn des Bewußtseins als Intentionalität, sondern *sich selbst zu haben* in wiederum dreifacher Form:

1. als sich selbst bei sich selbst (Ich), in unserem Zusammenhang Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im Umgang mit Anderem ¹⁰⁵²) (Nicht-Mensch-Welt bzw. non ego);
2. als sich selbst im Anderen ¹¹⁹) (Du), also Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im Umgang mit anderen Menschen (Menschenwelt bzw. alter ego);
3. und als sich selbst angesichts des ‚Letzten‘ (Gott), natürlich zunächst gemeint als die Begrenztheit des Menschen angesichts von Krankheit und Tod; aber auch alles inkommensurable ‚Fremde‘, also Husserls Fremdwelt. Angesichts dieser letzten Grenze ist die Selbstverwirklichung auf sich selbst zurückgeworfen. ¹⁰⁵³)

Franz Fischer entfaltet dieses neue Verständnis von ‚Selbsthabe‘, indem er wie Husserl an der Wahrnehmungsgewißheit anschließt, ¹⁰⁵⁴) dabei aber diese Wahrnehmungsgewißheit, als „empirischen Sinn“, dem „positiven Sinn“ gegenüberstellt und beschreibt, wie aus ersterem der zweite hervorgeht. ¹⁰⁵⁵) Erinnern wir uns kurz,

¹⁰⁵² vgl. hierzu Benner 1999

¹⁰⁵³ vgl. Fischer (1955) 1979, S.16f.; vgl. hierzu auch Fischer 1975, S.32f.

¹⁰⁵⁴ Von Hegel setzt sich Fischer explizit ab: „Die Auffassung Hegels, daß das gesagte Allgemeine die Wahrheit des ‚unsagbaren‘ Gemeinten() sei teilen wir nicht: die Negation (Grenze) des Gemeinten (‚dies‘) durch die Allgemeinheit seiner Aussage setzt dieses als unmittelbaren Sinn voraus und kann nur hypostasierend zum Prinzip des Gemeinten erhoben werden.“ (vgl. ebenda, S.163) Mit der Absicht, an der ‚Wahrheit‘ der unmittelbaren Gewißheit festzuhalten, setzt Fischer Husserls phänomenologische Bemühungen fort, – nur auf einer anderen, hermeneutischen Ebene.

¹⁰⁵⁵ vgl. Fischer (1955) 1979, S.19ff.

wie Husserl die Frage nach der Gewißheit entfaltet. Das subjektive Bewußtsein als Intentionalität hat ein konstitutives Bedürfnis nach Gegenständen. Dieses Bedürfnis äußert sich als Bedürfnis nach ‚Selbsthabe‘, d.h. die im Wahrnehmungserlebnis antizipierte Erfüllung im vollständig *geschauten* und *durchschauten* Gegenstand. Das bedeutet, daß dem Bedürfnis nach Selbsthabe die Gewißheit zugrundeliegt, daß Gegenstände *grundsätzlich* vollständig wahrgenommen werden können. Das Gewißheitserlebnis ist an diese Möglichkeit der vollständigen Wahrnehmung eines Gegenstands gebunden.

Doch die *grundsätzliche* Möglichkeit, einen Gegenstand vollständig wahrzunehmen – ihn zu *haben* –, ist *faktisch* nicht einlösbar. Faktisch entstehen hinter jeder wahrgenommenen ‚Seite‘ eines Gegenstands neue, noch nicht wahrgenommene ‚Rückseiten‘. Dies ist seine immanente Transzendenz (vgl. Kapitel 2.1.2): faktisch gesehen entzieht sich der Gegenstand dem vollständigen Zugriff subjektiver Wahrnehmung. Grundsätzlich aber ist er als wahrgenommener Gegenstand immanenter Bestandteil des primordialen Bewußtseins. Das subjektive Bewußtsein kann nämlich sein intentionales Bedürfnis nach Selbsthabe nur verwirklichen, indem es die vollständige Wahrnehmung eines Gegenstands *prätendiert*. Es denkt z.B. zur Vorderseite eines Hauses dessen Rückseite, die es gar nicht sieht, hinzu. Man könnte diese prätendierende Tätigkeit des Bewußtseins auch als ‚Glaube‘ bezeichnen. In dieser Formulierung könnten wir dann sagen: das subjektive Bewußtsein *glaubt*, daß der Gegenstand, den es sieht, *da ist*. In noch allgemeinerer Formulierung handelt es sich hierbei um den Weltglauben: wir glauben, *daß* die Welt *ist*.

So ist uns also aufgrund unserer Wahrnehmung die Gegenwart eines Gegenstands gleichermaßen so unbezweifelbar gewiß, wie es sich dabei doch nur um einen ‚Glauben‘ handelt. Allerdings handelt es sich dabei um einen Glauben, den wir nur anzweifeln können, wenn wir uns gleichzeitig selbst anzweifeln. An dieser Stelle kommen wir nun zu Franz Fischer.

Fischer beschreibt zwei Formen empirischer Gewißheit, die auf sinnliche Wahrnehmungen zurückgehen und deren Aussageform tautologisch ist: die Gewißheit, die aus der Wahrnehmung von Gegenständen hervorgeht, und die Gewißheit, die aus der Beobachtung von Ereignissen hervorgeht.¹⁰⁵⁶⁾ Die Aussagen haben die Struktur „Dies ist so!“, also z.B. „Diese Pflanze ist grün!“, und „Dies ist dann und dann dort oder dort geschehen!“, also z.B. „Sokrates starb 399!“.¹⁰⁵⁷⁾ Beide Ge-

¹⁰⁵⁶⁾ vgl. ebenda. S.12ff.

¹⁰⁵⁷⁾ vgl. ebenda

wißheiten gleichen sich in ihrer tautologischen Struktur, d.h. sie begründen sich in sich selbst und durch sich selbst. Werden sie angezweifelt oder wird nach dem Grund gefragt, warum dies so ist, so wird die Aussage wiederholt: „... weil dies so ist!“ – Das heißt letztlich: der Sinn dieser empirischen Gewißheiten ist *unmittelbar* in der Wahrnehmung gegeben, und die darauf hinweisenden Aussagen sind *unmittelbar allgemein*.

Beide Aussageformen unterscheiden sich allerdings darin, daß in der Aussage über das beobachtete Ereignis dieses Ereignis als einzelnes, *individuell konkret*, eingeht. Es ist Sokrates, der 399 unter den und den Umständen starb, und niemand sonst. Gemeinter Sinn und ausgesagter Sinn, *unmittelbarer* und *vermittelter* Sinn sind identisch. Die Aussage über die grüne Pflanze bzw. über das schwarz gebundene Buch ¹⁰⁵⁸) hingegen sagt den gemeinten Gegenstand nicht aus! Das unmittelbare Wahrnehmungserlebnis bleibt den *in ihm fundierten* Aussagen vorausgesetzt! Egal, wie viele Eigenschaften des Gegenstandes wir auch aufzählen – egal, wie differenziert wir es *prädisieren* –: es wird immer Gegenstände gleicher Art geben, andere ‚schwarze Bücher‘, auf die diese Prädikate ebenfalls zutreffen. Der unmittelbar-allgemeine, in einem Wahrnehmungserlebnis begründete Sinn der Aussage: „Dieses Buch ist schwarz!“ geht in seine allgemeinen Prädikate, die es gleichwohl einseitig fundiert, nicht ein.

Wir haben es hier ähnlich wie bei Husserl hinsichtlich der Subjektivität mit einem einseitigen Fundierungsverhältnis zu tun. In Fischerscher Terminologie heißt es, „daß es der Sinn des Sinnes empirischer Erkenntnis ist, den unmittelbaren Sinn der Gewißheit zur Transzendenz zu haben.“ ¹⁰⁵⁹) – Nämlich zur *immanenten* Transzendenz im Husserlschen Sinne: „Man durchschaut nicht, daß diese Erkenntnisse nur Beziehungen dessen vermitteln, was als solches in ihnen stets ‚außen‘ bleiben muß und das sie erst ermöglicht.“ ¹⁰⁶⁰) – Mit Husserls Worten: Aufgrund seines naiven Weltglaubens prätendiert das Bewußtsein als Intentionalität, daß es seinen Gegenstand vollständig hat, obwohl es in seiner, wiederum mit Fischer gesprochen, konkreten Individualität nie vollständig ausgesagt werden kann.

Das gilt so auch für die zweite, auf Ereignisse bezogene Form der empirischen Gewißheit. Wir können sie zwar als solche aussagen. Die Aussage über den Tod

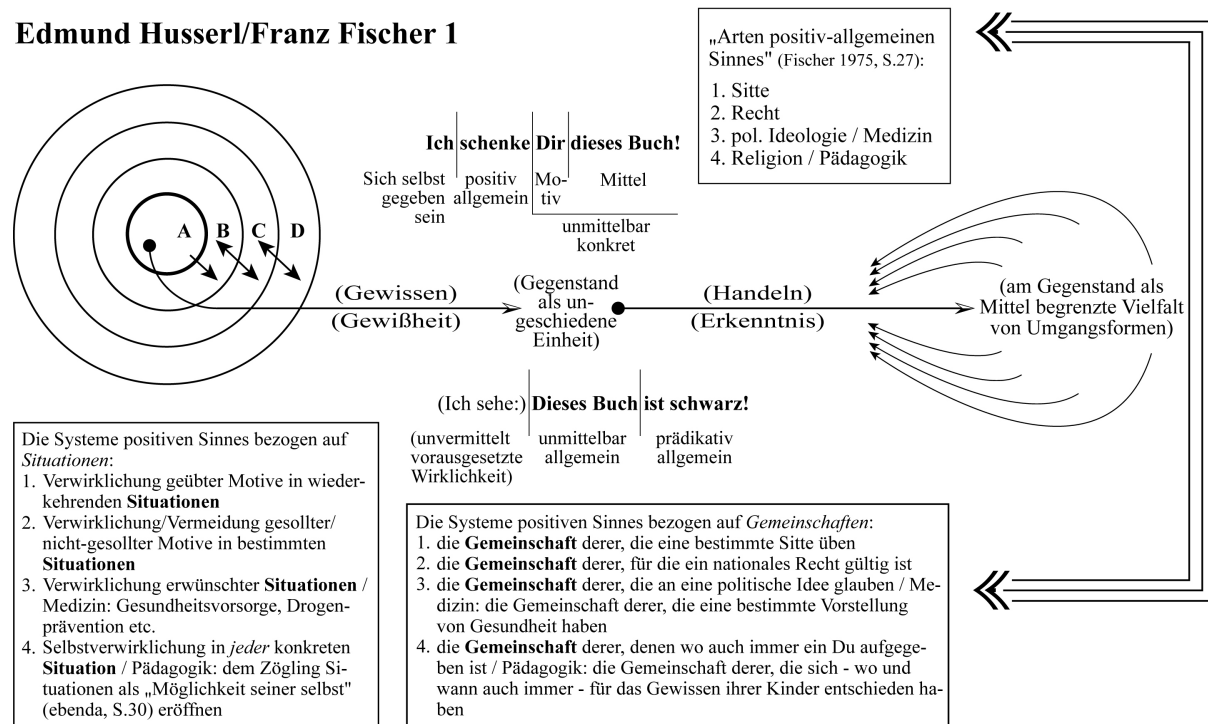
¹⁰⁵⁸ vgl. ebenda, S.15

¹⁰⁵⁹ ebenda

¹⁰⁶⁰ ebenda

von Sokrates ist auf niemand anderen übertragbar. Aber als historische Aussage ist sie in ein Geflecht aus „Beziehungen zu anderen Ereignissen“ einbezogen, von denen her wir sie zu verstehen versuchen.¹⁰⁶¹⁾ Doch so genau wir auch ins historische Detail gehen mögen, können wir doch nicht den unmittelbaren Sinn dieses einen Ereignisses vollständig erfassen und aussagen.

Edmund Husserl/Franz Fischer 1



Wir haben auf dieser Ebene also genaue Parallelen zum Husserlschen Gewißheitskonzept. Der fundamentale Unterschied tut sich nun dort auf, wo Fischer diese Erkenntnisdimension des prädikativ Allgemeinen, das System von empirische Gewißheiten präzisierenden Aussagen, der Umgangsdimension gegenüberstellt. Was die Erkenntnisdimension nicht leisten kann, das leistet nach Fischer der Umgang mit den Gegenständen!¹⁰⁶²⁾ Wo wir mit den Gegenständen „*umgehen*“¹⁰⁶³⁾, mit anderen Worten: wo wir *handeln*, „meinen“ wir die Gegenstände nicht nur, sondern sie selbst, als „konkret dieses Buch“, werden ‚vermittelt‘, – indem ich es z.B. *lese* oder jemandem *schenke*.¹⁰⁶⁴⁾ (siehe hierzu auch die obenstehende Gra-

¹⁰⁶¹⁾ vgl. ebenda, S.14

¹⁰⁶²⁾ vgl. ebenda, S.15f.

¹⁰⁶³⁾ ebenda, S.15

¹⁰⁶⁴⁾ vgl. ebenda

phik zu Fischer 1)

Wenn wir davon absehen, daß wir es im strengen Sinne schon beim Lesen eines Buches mit einem sozialen Phänomen zu tun haben, können wir an dieser Stelle den Übergang von der Gegenstandsorientierung zur sozialen Orientierung markieren: das Buch zu *lesen*, ist Selbstverwirklichung bei sich selbst (Ich), das Buch jemandem zu *schenken*, ist Selbstverwirklichung im Anderen (Du). Ein anderes Beispiel, von dem Fischer-Buck berichtet, macht dies noch deutlicher, da es hier um einen Naturgegenstand geht:

„Als ich das erste Mal mit diesen Fragen konfrontiert wurde, saß ich mit Franz Fischer am Wohnzimmertisch, auf dem in einer Glasvase eine rote Rose stand. Wir sprachen über Psychologie, und ich – ganz befangen im naiven Realitätsbewußtsein – verteidigte die Position, daß man grundsätzlich alles aussagen könne, die Grenze sei nur mangelndes Wissen, Irrtum oder schlichte Unwahrheit. Franz Fischer sagte darauf, ‚Dann sage diese Rose aus.‘ Hoffnungsvoll begann ich ihre Eigenschaften aufzuzählen, vergaß auch nicht ein beschädigtes Blatt. Es wurden immer mehr: Na ja, und dann noch die chemischen und physikalischen Eigenschaften.‘ ‚Was du gesagt hast, gilt für viele Rosen so oder so. Du hast alles mögliche über die Rose gesagt, aber nichts, was nur diese betrifft.‘ Damals wurde mir die Unmöglichkeit deutlich, mit der Allgemeinheit der Sprache das Einmalige in seinem Dies, Hier, Jetzt, Du auszusagen, das ja eben Wirklichkeit ausmacht. Eine Erkenntnis, die mein Leben und meinen Unterricht stark beeinflusst hat. Ich saß nun ratlos vor der Rose am Tisch. Er sah es mit Schmunzeln: ‚Nimm sie, schenk sie jemandem, gib ihr Wasser, tu etwas, was zu ihr paßt, dann bist du bei ihr selber im Hier, Jetzt und auch beim Du.‘ Der Sinn der Aussagen ist damit ja nicht aufgehoben. In diesem Beispiel liegt er darin, daß man *weiß*, eine abgeschnittene Rose braucht Wasser.“¹⁰⁶⁵⁾

Dieser Erlebnisbericht beschreibt die Problematik des Übergangs von empirischen zu positiven Gewißheiten. Fischer-Buck spricht von ihrem „naiven Realitätsbewußtsein“, also der empirischen Gewißheit, in der wir nicht um die Begrenztheit unserer Wahrnehmungen wissen. Als sie sich bemüht, die Rose in allen ihren Einzelheiten zu beschreiben, stellt sie schließlich frustriert fest, daß es ihr nicht gelingt. Am Schluß verweist Fischer-Buck auf Konsequenzen, die diese Einsicht in die Grenzen der Vermittlung nicht nur auf ihr Leben, sondern auch auf ihren Unterricht als Lehrerin hat. Was hier zunächst nur angedeutet ist: diese Einsicht

¹⁰⁶⁵ vgl. Fischer-Buck 1987, S.38

führt bei ihr nicht etwa – wie bei den radikalen Konstruktivisten – zu einer Verleugnung der Wirklichkeit, sondern zu differenzierten Sichtweisen auf den Wahrnehmungsgegenstand, seiner stufenweisen Transformation in einen Unterrichtsgegenstand und seiner schließlichen Rückübersetzung in ein Handlungsproblem humaner Selbstverwirklichung. Zu dieser neuen, nicht-konstruktivistischen Perspektive auf die Wirklichkeit verhilft ihr Franz Fischers Aufforderung, der Rose Wasser zu geben, und sein Hinweis, daß sie in diesem Moment dieser konkreten Blume in ihrer Einzigartigkeit gerecht wird.

Wir haben es also schon hier, angesichts der Notwendigkeit der Rose Wasser zu geben, mit einer Umgangsdimension zu tun, wenn auch noch nicht im eigentlichen sozialen Sinne. Ein sozialer Zusammenhang entsteht erst, wenn Fischer-Buck die Blume nimmt, um sie jemandem zu schenken. Dies ist der Übergang, wo sich gegenstandsbezogenes Lernen in sozialbezogenes Lernen verwandelt. Mit *Umgang* haben wir es aber in *beiden* Dimensionen zu tun.

Fischer behandelt hier die möglichen gegenstands- und sozialbezogenen Umgangsformen zugleich als Aussageformen. Ähnlich wie in einer prädikativ-allgemeinen Aussage einem Wahrnehmungserlebnis ein bestimmter Sinn gegeben wird – ohne dabei dessen unmittelbaren Sinn einholen zu können –, wird im *Umgang* diesem Gegenstand ein bestimmter Sinn gegeben. Die Blume birgt in sich selbst ein Motiv: sie braucht Wasser; und das Buch wird zum Mittel für ein Motiv, nämlich jemanden zu beschenken, und das ganze Buch wechselt vollständig, in allen seinen nicht aussagbaren Eigenschaften und unaustauschbar mit irgendeinem anderen ähnlichen Buch den Besitzer. Dies widerfährt wie auch der Blume beim Gießen dem Buch als *ganzem*, – nicht nur einem Teil des Buches. In diesem Sinne stellt der Umgang mit dem Buch eine positive Aussageform dar, im Unterschied zur prädikativ-allgemeinen Aussageform.

Bei Husserl stellt schon das dem Wahrnehmungserlebnis – Fischers empirische Gewißheit – verhaftet bleibende Erkenntnisinteresse einen Umgang, ein Handeln dar: nämlich ein sich in Kinästhesen erfüllendes leibliches Handeln. Wir haben es hier aber mit einem Umgang zu tun, das noch nicht auf Zwecke hin mediatisiert ist. Dazu zählt auch noch das Gießen der Blume, insofern wir eine Vermutung hinsichtlich ihres Wasserbedarfs haben und ihr zunächst vielleicht nur versuchsweise Wasser geben: so erweitern wir unser Wissen über sie. Wir wollen dieses Umgangsmoment als unhintergehbaren Bestandteil des Erkenntnisinteresses hier nicht aufgeben. (vgl. Kapitel 3) Fischer selbst hält an dieser Vorausgesetztheit des

empirischen Sinns fest. Doch während dieses Umgangsverhältnis sich selbst genügt und in der Selbsthabe seine Erfüllung findet, und während ihm auch das Bewußtsein von der Begrenztheit seines naiven Weltglaubens fehlt, führt uns der „Motivsinn“ des positiven Umgangs mit den Gegenständen an eine innere Grenze: „der Grenze unseres Meinens als Wollen zum Gemeinten als Vollbringen.“ ¹⁰⁶⁶

An der Grenze zum Vollbringen hin treten nun Mittel (Vollbringen) und Zwecke (Wollen) auseinander, und die Mittel – Wasser für die Blume/Geschenk für den Freund – werden mit Bezug auf die Zwecke – Blume/Freund – nach geeigneten und ungeeigneten Mitteln differenziert. Daraus gehen wiederum Entscheidungszwänge und Begründungsnotwendigkeiten hervor. An dieser Stelle entsteht das *Gewissen* als Gewißheit dieser Grenze: „Wir erfahren *uns selbst* in der Gewißheit dieser Transzendenz *vorausgesetzt*, sofern wir (,aktuell‘) *sind* und nicht nur ,etwas‘ wollen, beziehen, reflektieren.“ ¹⁰⁶⁷

Handeln im Unterschied zum Erkennen beginnt bei Franz Fischer anders als bei Husserl also dort, wo wir die Gegenstände nicht nur erkennen (Gegenstandsorientierung), sondern mit ihnen als Mittel Motive verwirklichen wollen, wo also Gegenstandsorientierung in Sozialorientierung übergeht. ¹⁰⁶⁸ Diese Motive entstehen in der Grenze zu uns selbst (Ich) und zum Anderen (Du). Dies ist die eigentliche bzw. objektive Transzendenz des alter ego, wie sie Husserl im Unterschied zur bloß immanenten Transzendenz des non ego beschreibt. Indem wir ein Motiv *verwirklichen* wollen – nichts anderes meint der Begriff des Motivs: etwas Gemeintes/Gewolltes vollbringen –, werden wir uns selbst zur Aufgabe; wir verwirklichen uns selbst: „Dieses Uns-Gegebensein ist *Uns-Aufgegebensein*, und seine Gewißheit ist *Gewissen*, daß wir den Sinn unsers Wollens als Grenze in uns selbst nicht relativieren, nicht zum Mittel machen *sollen*“, wie Fischer Kants kategorischen Imperativ zitiert. ¹⁰⁶⁹ Und im Unterschied zum naiven Weltglauben der empirischen Gewißheit sind wir uns im Gewissen dieser Transzendenz sehr wohl bewußt. Wir können sie verneinen oder bejahen, – uns *gegen* unser Gewissen entscheiden. Diese Möglichkeit bietet sich angesichts empirischer Gewißheit

¹⁰⁶⁶ vgl. Fischer (1955) 1979, S.16; vgl. hierzu auch Fischer 1975, S.35

¹⁰⁶⁷ Fischer (1955) 1979, S.16

¹⁰⁶⁸ vgl. ebenda, S.36: „Der Begriff eines Handelns, der sich nicht konkret-individuell über sein Mittel, sondern nur nach allgemeinen Sätzen über dieses vollzieht, ist nicht konstituierbar.“

¹⁰⁶⁹ ebenda, S.16

nicht.

Wir können also unsere dreifache Grenzbestimmung des Mensch-/Weltverhältnisses nun mithilfe folgender Tabelle auf Fischers dreifache Differenzierung des Selbstverhältnisses beziehen:

Grenzen des Weltverhältnisses	Erkenntnisorient.	Handlungsorient.	Grenzen des Selbstverhältnisses
naive Gewißheit (1)	die Blume sehen (riechen etc.)		primordiales Ego
Bewußtsein der Grenze (2)	Versuch, die Blume zu beschreiben	der Blume Wasser geben	Ich/Du
	funktionales Ego	Selbstzweck	
sozial orient. Zweck-/Mittelbestimmung (3)	die Blume jemandem schenken		Ich/Du/Gott

Das Mensch-/Weltverhältnis hinsichtlich der Erkenntnisorientierung ist naiv, weil es sich der Grenze zu seinem Gegenstand nicht bewußt ist. Wir sehen und riechen die Blume und sind uns ihrer unmittelbar gewiß. Wenn wir dagegen versuchen, sie zu beschreiben, geraten wir in einen unendlichen Vermittlungsprozeß, ohne sie als Individuum einholen zu können. Dies ist die Form, in der sich uns die Grenze des Mensch-/Weltverhältnisses gleichzeitig verbirgt und offenbart.

Wenn wir dann der Blume Wasser geben, sind wir uns schon einer Notwendigkeit bewußt, die diese Blume betrifft, und wir versuchen ihr gerecht zu werden. Hier handeln wir schon im vollen Bewußtsein einer Grenze zwischen uns und unserem nichtmenschlichen Gegenüber als Selbstzweck. Die hinsichtlich der Grenze empirisch noch naive, also noch nicht empirisch vermittelte Gewißheit entspricht weitgehend dem primordialen Ego. Das im Gewissen wachgerufene Bewußtsein der Grenze richtet sich nun gleichermaßen auf sich selbst wie auf die Blume als Handlungsmotiv. Hier ist schon die Blume, der ich Wasser gebe, Teil meines Umgangsverhältnisses mit der Welt. Halte ich mich aber mit dem Beobachten und Beschreiben der Blume auf, verbleibt mein Verhältnis zu ihr funktional (funktionales Ego). Wenn ich nun mit einem anderen Bewußtsein wie meinem, mit einem alter ego Umgang habe, orientiere ich alle Zweck-/Mittelbestimmungen auf dieses Sozialverhältnis¹⁰⁷⁰ und erfahre dessen Begrenztheit als Grenze zu Gott. Indem wir

¹⁰⁷⁰ Tomasello beschreibt den Übergang vom tierischen zum menschlichen Kausalitätsverständ-

also die Blume jemandem schenken, wird sie zum Mittel eines sozialen Zwecks, und so werden beide Ebenen der Gegenstands- und der Sozialorientierung in einen Zusammenhang des Zweck-/Mittelverhältnisses überführt.

Mittel sind nun generell an unseren Motiven begrenzt (richtige und falsche Mittel), so wie auch Motive gegenüber den Mitteln begrenzt sind (verwirklichbare und nicht verwirklichbare Motive). Wir können der Blume zu viel oder zu wenig Wasser geben. Das Wasser kann zu kalt oder zu warm sein oder sonst irgendwie ungeeignet für diese bestimmte Blume. Wir haben es also nur mit einer begrenzten Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten zu tun, die für diesen besonderen Gegenstand in Betracht kommen, ¹⁰⁷¹⁾ anders als hinsichtlich der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsweisen (Horizonte) von Erkenntnisgegenständen.

Der Übergang von der Gegenstandsorientierung zur Sozialorientierung verändert aber darüberhinaus auch die Motivationsstruktur des intentionalen Bewußtseins selbst. Vereinfacht ausgedrückt geht es jetzt nicht mehr ums Haben, sondern um Geben und Nehmen. Wenn ich z.B. ‚dieses schwarze Buch‘ einem ‚Freund‘ ‚schenken‘ will, so wird mir der Freund (alter ego) zum Motiv (vgl. hierzu noch einmal die Graphik zu Fischer 1). Der positive Sinn, der diesen Freund meint, kommt im Akt des Schenkens positiv allgemein zum Ausdruck. ¹⁰⁷²⁾ Der Gegenstand, das Buch, wird unmittelbar konkret zum Mittel der Verwirklichung meiner Absicht.

nis als Fokussierung des Verhältnisses von Zwecken und Mitteln auf die Intentionalität des Mitmenschen. Zwecke und Mittel werden nicht mehr primär an den eigenen Bedürfnissen und den realen Bedingungen ihrer Verwirklichung orientiert, sondern an der sozialen Bedeutung, die ihnen die Mitmenschen verleihen. Interessanterweise hält Tomasello fest, daß dies nicht unbedingt die effektivste Art des Lernens ist: Schimpansen, denen die Bedürfnislage (Intentionalität) eines ‚Experten‘ hinsichtlich einer Technik der Nahrungsbeschaffung (vgl. z.B. das Termitenbeispiel in Tomasello 2002, S.41f., 50ff. und Anmerkung 908) gleichgültig ist, lernen diese Technik von ihm viel effektiver. Sie lassen sich von seinen eventuellen Fehlern nicht so leicht irritieren und machen es einfach gleich besser. – Dies ist übrigens genau der Grund, warum Rousseau die Natur und die Dinge für bessere Lehrmeister hält als die Menschen!

¹⁰⁷¹⁾ vgl. Fischer (1955) 1979, S.37: „Wir sind zwar nie zu einem einzigen Motiv determiniert; schon dessen mögliche Verneinung bringt hier eine Verdopplung mit sich, aber das System der Motive, das sich je im Gewissen unmittelbar sinnvoll und verwirklichungs-möglich erweist, ist uns stets beschränkend nach seine(n) konkret-individuellen ‚Mitteln‘ vorgegeben.“ – Vgl. hierzu auch Herbart, der die Reihe der Teilnahme gegenüber der Reihe der Erkenntnis nach der Zahl ihrer Gegenstände ganz ähnlich einschränkt.

¹⁰⁷²⁾ Systeme solcher positiv allgemeinen Aussagen über positiven Sinn sind Fischer zufolge die Sitte, das Recht, die politische Ideologie und die Religion. (vgl. ebenda, S.11, 18, 21, 22, 27 u.ö.)

Ob es mir aber *gelingt*, meine Absicht zu *verwirklichen*, hängt nicht mehr an mir allein. Es ist von vielem abhängig: vom richtigen Zeitpunkt, von den richtigen Worten, die den Akt des Schenkens begleiten, von der Art des Buches (gefällige Aufmachung, interessanter Inhalt etc.) und nicht zuletzt von der Bereitschaft des ‚Freundes‘, sich von mir beschenken zu lassen. Ich bin, wie Fischer sagt, zum Vollbringen hin begrenzt, und ich *weiß* um diese Begrenztheit. Dieses Wissen um meine Begrenztheit ist mein *Gewissen*.

Ich war zwar auch schon hinsichtlich der Blume, der ich Wasser gebe, im Vollbringen begrenzt (Begrenztheit der geeigneten Motive), aber nun bin ich auch begrenzt hinsichtlich der fremden Intentionalität eines alter ego. Mir geht es nun nicht mehr einfach um Selbsthabe, wie z.B. noch hinsichtlich der Blume, der ich Wasser gebe, – mir geht es vielmehr um das meinem Du (alter ego) eigene Haben: er soll ja mein Geschenk annehmen. Das Buch, das schon mir etwas bedeutet, soll auch ihm etwas bedeuten. *Meine* Intentionalität geht also auf die Intentionalität des *Anderen*.¹⁰⁷³⁾

Das Geschenk verweist auf die Möglichkeit einer geteilten Intentionalität von ego und alter ego, die Tomasello als „gemeinsame Aufmerksamkeit“¹⁰⁷⁴⁾ bezeichnet: Sie stellt ein „referentielles Dreieck“¹⁰⁷⁵⁾ dar, in dem der Schenkende die Aufmerksamkeit des zu Beschenkenden auf ein Drittes zu lenken versucht, das sich über den zu verschenkenden Gegenstand vermittelt. Damit aber haben wir auch schon die Grundstruktur des Schulunterrichts beschrieben (vgl. Kapitel 6 und Anhang): zur Bildsamkeit des Schülers gehört diese Möglichkeit gemeinsamer Aufmerksamkeitslenkung, die über die dyadische Gegenstandsbeziehung der primordialen Sphäre hinausgeht. Indem – nach Tomasello vom neunten Monat an – sich

¹⁰⁷³ Michael Tomasello macht an dieser intentionalen Neuorientierung den Übergang vom Tier zum Menschen bzw. genauer: vom Menschenaffen zum homo sapiens fest; *kulturelles* Lernen – im Unterschied zu *biologischem* Lernen – wird „durch eine einzige besondere Form sozialer Kognition ermöglicht, nämlich durch die Fähigkeit einzelner Organismen, ihre Artgenossen als *ihnen ähnliche* Wesen zu verstehen, die ein intentionales und geistiges Leben haben wie sie selbst. Dieses Verständnis ermöglicht es ihnen, sich in die geistige Welt einer anderen Person hineinzusetzen, so daß sie nicht nur *vom* anderen, sondern auch *durch* den anderen lernen können.“ (Tomasello 2002, S.15) – Tomasellos Unterscheidung von biologischem und kulturellem Lernen entspricht, mehr oder weniger, unserer Unterscheidung von gegenstands- und sozial orientiertem Lernen.

¹⁰⁷⁴ vgl. ebenda, S.71-113

¹⁰⁷⁵ ebenda, S.78

die Dyade zur Triade öffnet, zur gemeinsamen Aufmerksamkeit Zweier auf ein Drittes, werden Erziehung und Unterricht als wechselseitiges einander etwas Zeigen, als Geben und Nehmen überhaupt erst möglich.

Hinsichtlich dieses Gebens und Nehmens stellen Ich/Du/Gott als dreifache Bestimmung des Selbstverhältnisses Reflexionsformen unserer dreifachen Grenzbestimmung des Mensch-/Weltverhältnisses dar, insofern wir mit ihnen die im Gewissen erfahrenen inneren Grenzen, auf uns selbst (Ich), auf ein Du und auf Gott hin auslegen. Im Übergang vom gegenstands- zum sozialorientierten Lernen verwandelt sich also das Gewißheitsbedürfnis nach Selbsthabe, nach Unmittelbarkeit, in ein Vermittlungsbedürfnis, in ein Bedürfnis zu geben und zu nehmen und darin *sich* selbst zu haben bzw. zu finden. Dieses Bedürfnis, sich selbst im Vollbringen zu verwirklichen, ist das Gewissen.

5.4.2 Der Schritt vom Lernen zum Handeln: Bildung

Anders als Klafki hinsichtlich des Tugendcharakters der emanzipatorischen Fähigkeiten fragt Franz Fischer nach der Lehrbarkeit bzw. Erziehbarkeit des Gewissens.¹⁰⁷⁶ Dabei geht er ähnlich wie Sokrates am Ende des Protagorasdialoges¹⁰⁷⁷ davon aus, daß es sich bei dem Gewissen bzw. der Tugend um eine Form lehrbaren Wissens handelt. Insofern setzt Fischer die von Sokrates offen gehaltene Abschlußproblematik des Protagorasdialoges fort, wenn er nach der Spezifik dieses Wissens und damit seiner Lehrbarkeit fragt.

Fischer leitet die Spezifik des Wissens von der Tugend von der Differenz des Gewissens zur empirischen Gewißheit ab und fragt zunächst, was das empirische Gewißheitserlebnis eines einzelnen Menschen für andere Menschen verbindlich macht.¹⁰⁷⁸ Aufgrund der *Unmittelbarkeit* des Gewißheitserlebnisses hat dieses nur

¹⁰⁷⁶ vgl. Fischer (1955) 1979, S.11: „Wenden wir uns daher von diesem Wissen (empirische Gewißheit – DZ) den nichtwissenschaftlichen Bereichen zu, die als Sitte, Recht, politische Ideologie und Religion gerade daran erkenntlich sind, daß sie unser Handeln bestimmen wollen und das, ‚was gesollt ist‘, fordern, so erhebt sich die Frage, inwiefern denn diese positiven Forderungen auch lehrbar sind.“ (vgl. auch: ebenda, S.17, 21, 23ff., 25, 26 u.ö.)

¹⁰⁷⁷ vgl. Platon, Sämtliche Dialoge, Bd.I, herausgegeben und mit Einleitungen, Literaturübersichten und Registern versehen von Otto Apelt, Hamburg 1993, S.32-142

¹⁰⁷⁸ Husserl beantwortet diese Frage mit dem Monadencharakter von Subjektivität. Alle Subjekte konstituieren ihre Welt auf die gleiche Weise.

eine tautologische Struktur: „Die Gewißheit für sich sagt nicht, was sie meint, sie ist noch keine Erkenntnis.“¹⁰⁷⁹⁾ – Um den Status einer widerlegbaren (falsifizierbaren) Erkenntnis zu erhalten, muß das Gewißheitserlebnis *vermittelt* werden: „Die Berufung auf die Gewißheit bei der Widerlegung einer Erkenntnis genügt nicht, erst ihre Vermittlung in einer neuen Erkenntnis kann die andere widerlegen.“¹⁰⁸⁰⁾

Die Vermittlung des unmittelbaren Erlebnisses in eine neue, widerlegbare Erkenntnis ist der Schritt vom Unmittelbar-Allgemeinen zum Prädikativ-Allgemeinen, der einerseits die unmittelbar allgemeine, tautologisch strukturierte Aussage auch für Andere erst verbindlich macht, dem andererseits aber eine nach wie vor unvermittelte Wirklichkeit, das Gewißheitserlebnis, uneinholbar vorausgesetzt bleibt. Die empirische Gewißheit hat bei Fischer ähnlich wie bei Husserl konstitutiven Charakter: sie entzieht sich subjektiver Konstruktion. So macht es nach Fischer keinen Sinn, zwischen ‚meiner‘ und ‚deiner‘ Gewißheit zu unterscheiden: „Wir können die Gewißheit in unserer Erkenntnis ihres unmittelbaren Sinnes nicht irgendwie beeinflussen, sondern sie ist uns unvermittelt gegeben und in dieser Grenze unseres Meinens zum Gemeinten ist sie jenseits von ‚Mein‘ und ‚Dein‘.“¹⁰⁸¹⁾ – Deshalb steht Fischer zufolge die empirische Gewißheit jenseits der Subjektivität: sie ist zum Subjekt ‚transzendent‘.¹⁰⁸²⁾

Hier macht sich eine gewisse Differenz zu Husserl auf, der an der Subjektivität als Ursprung absoluter Gewißheit festhält, so wie auch wir hier im Anschluß an Husserl unseren lerntheoretischen Erörterungen immer das einseitige Fundierungsverhältnis zwischen Subjektivität und Intersubjektivität zugrundelegen. Andererseits sieht sich auch Husserl veranlaßt, die Konstitutionsproblematik in eine transzendente Subjektivität, also auf eine dem empirischen Subjekt vorausliegende Ebene zurückzuverlegen. Fischer bevorzugt an dieser Stelle den Begriff der ‚Grenze‘, die sich in uns öffnet und der gegenüber wir uns selbst zum Problem werden: in den Naturwissenschaften an der Grenze zwischen „Voraussetzung und Anwendung“, wo uns die Naturphänomene (Voraussetzung) zu Mitteln (Anwendung) unseres Handelns werden, und in den Geisteswissenschaften „nach ihrer Grenze und

¹⁰⁷⁹⁾ Fischer (1955) 1979, S.13

¹⁰⁸⁰⁾ vgl. ebenda, S.14

¹⁰⁸¹⁾ ebenda, S.23

¹⁰⁸²⁾ vgl. ebenda, S.24

Wertung“, in der wir uns selbst gegeben (Grenze) und aufgegeben (Wertung) sind. ¹⁰⁸³⁾

Was beiden, Husserl wie Fischer, gemeinsam ist, ist der absolute bzw. ‚unmittelbare‘ Charakter der empirischen Gewißheit. ¹⁰⁸⁴⁾ Beides läuft gleichermaßen auf die grundsätzliche Nicht-Vermittelbarkeit der empirischen Gewißheit hinaus. Und beide, Husserl wie Fischer, halten gleichermaßen an der Notwendigkeit der gleichwohl unabschließbaren Vermittlung des Nicht-Vermittelbaren fest. Die Nahtstelle zwischen diesen beiden Unvereinbarkeiten ist eben das Subjekt, das diese Gewißheit ‚hat‘, ohne über sie verfügen zu können. ¹⁰⁸⁵⁾ Mit Husserl den Fokus auf das ‚Haben‘ dieser Gewißheit zu richten, bedeutet, an der Subjektivität dieser Gewißheit festzuhalten. Mit Fischer den Fokus auf die Unverfügbarkeit dieser Gewißheit zu richten, bedeutet, die Begrenztheit des Subjekts seiner Gewißheit gegenüber hervorzuheben.

Auf das Gewissen trifft Fischer zufolge zu, was auch auf die empirische Gewißheit zutrifft: es steht jenseits von ‚Mein‘ und ‚Dein‘: „Im Gewissen ist uns der Sinn des Motivs, das je zu Tuende, *gegeben*, und es ist daher grundsätzlich nicht ‚subjektiv‘ von uns beeinflussbar ...“ ¹⁰⁸⁶⁾ – Wenn also das Gewissen unserem Handeln unhintergebar vorausgesetzt ist, können wir es auch nicht manipulieren und uns z.B. einreden, daß unsere Motive ‚gut‘ sind, wo wir uns in ‚unserem‘ Gewissen widersprochen fühlen. Und deshalb kann uns auch kein Anderer einreden, daß etwas ‚gut‘ sei, wo wir ihm in ‚unserem‘ Gewissen widersprechen müssen. Das Gewissen ist weder eine Angelegenheit rationaler Diskurse ¹⁰⁸⁷⁾ noch wis

¹⁰⁸³⁾ vgl. ebenda, S.31

¹⁰⁸⁴⁾ wie Husserl verweist Fischer auf den apodiktischen Charakter von Phänomenen. (vgl. ebenda, S.84, 138)

¹⁰⁸⁵⁾ Husserl spricht hier von der ‚Selbsthabe‘. Die Selbsthabe beinhaltet als Hauptmerkmal unsere Verfügung über den Gegenstand, den wir ‚haben‘. Die Selbsthabe selbst, als absolute Gewißheit, ist aber unverfügbar.

¹⁰⁸⁶⁾ ebenda, S.24

¹⁰⁸⁷⁾ Es ist weder möglich, das Gewissen diskursiv zu begründen, noch umgekehrt Diskurse mit der ‚Berufung auf das Gewissen“ (vgl. Fischer 1975, S.25) im Sinne eines ‚Rechtsatzes“, eines ‚Dekalogs“ oder eines ‚Appells“ (vgl. ebenda, S.19) zu begründen. Das Gewissen ist weder eine dritte Person noch beinhaltet es eine Parteinahme (vgl. Habermasens Sozialperspektiven) für bestimmte ‚Interessen‘, weil es „der Unterscheidung von ‚Mein‘ und ‚Dein‘ vorausliegt.“ (vgl. ebenda) – Wie Fischer an anderer Stelle festhält: „Wie schon ausgeführt, ergibt sich aus unserer Analyse des positiven Sinnes, daß hier jedes Moralisieren, in dem allgemeine, ‚reine‘ ethische

senschaftlich wie eine empirische Gewißheit – als Erkenntnis – biologisch oder psychoanalytisch vermittelbar ¹⁰⁸⁸!

Nun gibt es aber verschiedene, nicht auseinander ableitbare Aussagesysteme, deren Sinn dennoch darin besteht, für bestimmte Situationen vorweg festzulegen, was in ihnen getan oder nicht getan werden soll. In dieser Funktion stellen diese Aussagesysteme Intentionalitätsstrukturen dar. (vgl. Kapitel 3) Dabei handelt es sich Fischer zufolge um die Sitte, das Recht, die politische Ideologie und die Religion. ¹⁰⁸⁹) (siehe hierzu die Graphik zu Fischer 1) Ähnlich dem System des Wissens hinsichtlich der empirischen Gewißheit nehmen sie für sich in Anspruch, positive Gewißheiten, *gesollte* Motive vermitteln zu können. Die Aussagen für sich genommen können, wie gerade dargelegt, das nicht leisten: sie *sagen* den positiven Sinn nur und sind ihm gegenüber begrenzt. *Gemeint* ist aber das jeweilige ‚Gewis-

Grundsätze der (‚bösen‘ – DZ) Tat entgegengehalten werden, deshalb verfehlt ist, weil solche Grundsätze das Gewissen nicht zu konkreten Motiven bestimmen können ...: ‚es geht bei einem Ohr hinein, beim anderen hinaus‘.“ (ebenda, S.34)

Der Unterschied zwischen einer Berufungsinstanz, wie z.B. einem Argument, und dem Gewissen wird sehr schön in Platons „Protagoras“ deutlich, wo Sokrates großen Wert darauf legt, *wer* welche Meinung vertritt (S.70f.), und sich nicht darauf einlassen will, daß Protagoras die Argumente des Sokrates bloß *um der Diskussion willen* gelten lassen will. Protagoras soll nicht das Argument um des Argumentes willen akzeptieren, sondern Sokrates geht es um die Prüfung des „wirklichen Ich und Du“. (vgl. Apelt 1993, S.70f.) Es geht also Sokrates nicht um das argumentierende Finden eines Konsens, sondern um eine Gewissensprüfung. Diese Gewissensprüfung ist durchaus auf Argumente angewiesen, weil sie dazu beitragen, „des Antwortenden persönliche Meinung“ zutage zu fördern. (vgl. ebenda, S.75) Sie nehmen uns aber nicht die Entscheidung ab, ob wir ihnen zustimmen wollen oder nicht. Diese Bereitschaft zur Entscheidung ist Sokrates so wichtig, daß er sogar das Gespräch abbrechen will, als Protagoras darauf beharrt, statt Gewissensprüfung lieber Rhetorik zu betreiben, – also einem durchaus aufgeklärten, sich auf Argumente verstehenden ‚Publikum‘ gegenüber Recht zu behalten. (vgl. ebenda, S.78ff.) Er will sich die Entscheidung auch nicht durch einen einzelnen „Aufseher“ abnehmen lassen, der im Auftrag des Publikums den Streit zwischen Sokrates und Protagoras moderiert, da Fragen und Antworten in der ausschließlichen Verantwortung eines Ich und Du liegen sollen. (vgl. ebenda, S.82) Das Publikum ist nur insoweit zugelassen, als es darauf verzichtet, den Verlauf des Streitgesprächs zu beeinflussen.

Das ‚Publikum‘ nimmt denn auch wie Sokrates für sich in Anspruch, einerseits zwar unparteiisch dem Streit von Sokrates und Protagoras zuzuhören, hält sich aber dabei seinerseits die Entscheidung offen, wem es mehr „Wert beilegen“ will, nämlich dem „Einsichtigeren“ (vgl. ebenda, S.80): also nicht etwa demjenigen, der im Besitz der besseren Argumente ist – das kann durchaus der Uneinsichtige sein –, sondern demjenigen, der zur Gewissensprüfung bereit ist, und das könnte möglicherweise am Ende der sein, der seinen Irrtum einsieht.

¹⁰⁸⁸ vgl. Fischer 1975, S.21f.

¹⁰⁸⁹ vgl. ebenda, S.11, 18, 21, 22, 27 u.ö.

sen‘, das sich entsprechend diesen positiven Aussagen ‚bestimmen‘ ¹⁰⁹⁰⁾ soll, – d.h. sie sich zum Motiv machen soll. Wie kann das geschehen?

Das Gewissen kann zwar nicht prädikativ vermittelt werden, aber es kann *ge- weckt* bzw. *wachgerufen* werden, „wo immer sie (die positiven Forderungen – DZ) ihm gesollte Motive vermitteln und dieses durch sie sich offenbar wird.“ ¹⁰⁹¹⁾ – „Wo immer“ meint eben *nicht* ‚immer‘ und ‚überall‘, sondern nur unter bestimmten Umständen, und „offenbar“ meint, wo ein positives *Vorbild* ‚exemplarisch‘ *zeigt*, daß es *möglich* ist, das Gute zu tun. ¹⁰⁹²⁾ Dieses Vorbild erweckt im Kantischen Sinne ein Gefühl der *Achtung* für denjenigen, der das Gute tut, und ein Gefühl der Verpflichtung, es unter ähnlichen Umständen ebenfalls zu tun. Das Gefühl der Achtung steht für das Gewissen, das nun *wachgerufen* ist; das Gefühl der Verpflichtung beruht auf dem durch das positive Vorbild bestätigten *Glauben*, daß das Gute getan werden *kann*. Und die verschiedenen Aussagesysteme positiver Forderungen von der Sitte bis zur Religion sind nichts anderes als historische Darstellungen der „Geschichte des Gewissens“ ¹⁰⁹³⁾, die nur insofern ein konkretes Gewissen zu bestimmten Motiven verpflichten können, als in sie Zeugnisse menschlichen Handelns eingegangen sind, die ‚offenbaren‘, daß es möglich ist, das in ihnen gemeinte Gute zu tun.

Die Geschichte des Gewissens – als Geschichte positiver Vorbilder, die das Gewissen persönlich *bezeugen* – provoziert uns also zu Entscheidungen für oder gegen die bezeugten Motive. Indem wir uns aber für oder gegen die bezeugten Motive entscheiden, *bezeugen wir selbst* einen „positiven Glauben“ zum „Sinn des Gewissens“. Die *bezeugten* Motive werden zu *geglaubten* Motiven: „Sie werden ‚geschaffen‘, treten in die Geschichte, wo immer in diesem Glauben Entscheidungen

¹⁰⁹⁰⁾ vgl. ebenda, S.24

¹⁰⁹¹⁾ vgl. ebenda, S.25

¹⁰⁹²⁾ zur Funktion des Vorbilds vgl. Michael Foucault, Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann, Frankfurt a.M. 2004, S.167f. u.ö.; K. Helmer, Vorbild, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“, Bd.11, hrsg.v. Joachim Ritter †, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel, Basel/Darmstadt 2001, Sp.1184-1186; Karl Helmer/Gaby Herchert, Vorbild und Beispiel, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg.v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel 2004, Sp.1108-1114

¹⁰⁹³⁾ ebenda, S.25

zum Sinn des Gewissens, wo dieser auch unmittelbar-allgemein offenbar wird, vollbracht werden.“¹⁰⁹⁴) – Die Vermittelbarkeit des positiven Glaubens an die Möglichkeit des Gewissens: *daß es möglich ist, Motive zu verwirklichen*, ist die Grundbedingung für die Vermittelbarkeit des Gewissens und damit für die Erziehbarkeit des Gewissens.

Dies ist, wie schon erwähnt, durchaus nicht nur im engeren moralischen Sinne gemeint, sondern bezieht sich auf Handeln schlechthin. Wo immer Mittel zu Zwecken hin vermittelt werden, liegt der Glaube daran zugrunde, daß diese Zwecke verwirklicht werden können, und das Gewissen, daß die Mittel hinsichtlich der Zwecke abgewogen und beurteilt werden müssen: „Positiver Glaube ist in dieser Gedankenbewegung als ein weitgefaßter Begriff bestimmt, er soll den Modus *aller* positiv-allgemeinen Aussagen, welcher Art auch immer, beschreiben und ist nicht auf den ‚religiösen‘ Glauben beschränkt.“¹⁰⁹⁵) – Sicherlich unterscheiden sich die jeweiligen Zwecke bzw. ‚Interessen‘. Holzkamp akzeptiert vor allem nur *ein* Grundinteresse: das Interesse des Lernsubjekts an der Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten über Ressourcen. Habermas differenziert zwischen strategischen und kommunikativen Interessen. Überall aber werden auf die Zwecke hin Gegenstände zu Mitteln und wird empirische Gewißheit zu positiver Gewißheit, – zum Gewissen.

Im Gewissen aber ‚lernen‘ wir, uns selbst zu ‚haben‘. Gewissenserziehung ist somit mehr als Lernen im bisher beschriebenen Sinn. Gewissenserziehung wirft weniger die Frage nach der Möglichkeit von *Lernen*, als vielmehr die Frage nach der Möglichkeit von *Bildung* im Unterricht auf.

5.4.3 Gewissenserziehung als Ermöglichung von Situationen der Selbstverwirklichung

Das von Fischer an vierter Stelle genannte System positiver Forderungen, die Religion, fungiert – wie in gewisser Weise auch die anderen Systeme der Sitte, des Rechts, und der politischen Ideologie – nur als Platzhalter, denn der „positive Glaube“ ist, wie Fischer sagt, „nicht auf den ‚religiösen‘ Glauben beschränkt.“¹⁰⁹⁶) Die

¹⁰⁹⁴ ebenda, S.26

¹⁰⁹⁵ ebenda, S.26f.

¹⁰⁹⁶ ebenda, S.26f.

Platzhalterfunktion ergibt sich aus der Intentionalitätsstruktur der Systeme positiver Forderungen, wie sie Franz Fischer hinsichtlich ihrer „Individuation“ und ihrer „Generalisation“ beschreibt.¹⁰⁹⁷⁾ Als ‚Individuation‘ bezeichnet er die gestufte Abfolge von Sitte, Recht, politischer Ideologie und Religion hinsichtlich der Situationen,¹⁰⁹⁸⁾ die sie meinen; und als ‚Generalisation‘ bezeichnet er ihre gestufte Abfolge auf die jeweilige Gemeinschaft, die sie meinen. (vgl. hierzu die Graphik zu Fischer 1) Demnach gilt die Sitte für zyklisch wiederkehrende Situationen, in denen die Sitte *geübt* wird, das Recht jederzeit für bestimmte, definierte Situationen, für die das Recht gesollte und nicht-gesollte Motive festlegt, unabhängig davon, ob sie befolgt werden oder nicht; die politische Ideologie fordert die Ermöglichung und Verwirklichung erwünschter Situationen, und die Religion verpflichtet den Menschen als Ganzen, als *ihn selbst* in jeder konkreten Situation. – Die Situationen werden also immer individueller und konkreter.

Was die Gemeinschaft betrifft, gilt die Sitte für die Gemeinschaft all derer, die eine bestimmte Sitte *üben*, das Recht für die Gemeinschaft all derer, für die ein bestimmtes Recht *gilt* (ob sie es befolgen oder nicht), die politische Ideologie für die Gemeinschaft all derer, die an eine politische Idee glauben, und die Religion gilt für die Gemeinschaft all derer, denen wo auch immer ein Du aufgegeben ist. – Die Gemeinschaft wird also immer größer und allgemeiner.

Was diese auf Situationen und Gemeinschaften bezogene Intentionalitätsstruktur der positiven Forderungen betrifft, können auch andere als die von Fischer genannten Systeme an deren Stelle treten. Man könnte z.B. die Medizin hinsichtlich der Intentionalitätsstruktur an die Stelle der politischen Ideologie setzen und analog so beschreiben: auf die Situationen bezogen geht es in der Gesundheitsvorsorge, in der Drogenprävention etc. um die Ermöglichung und Verwirklichung von Situationen, die die Gesundheit der Menschen nicht schädigen, sondern erhalten oder wiederherstellen. Der Gesundheitsvorsorge, Drogenprävention etc. widmet sich die Gemeinschaft derer, die sich einer bestimmten Idee von Gesundheit verpflichtet fühlen.

Ähnliche Analogien lassen sich auch zu den Intentionalitätsstrukturen von Sit-

¹⁰⁹⁷⁾ vgl. ebenda, S.27

¹⁰⁹⁸⁾ zu Fischers Situationsbegriff vgl. Fischer 1979, S.110f. – Fischer spricht von der Situation ganz ähnlich wie Heckhausen von „Äquivalenzklassen“; auch Fischers Bildungskategorien ordnen gewissermaßen den „Verheißungsgehalt“ von Situationen. (vgl. Kapitel 1.2.1)

te und Recht finden. Bei der Sitte wird es im weitesten Sinne um Familien und um Dorf- bzw. Stammesgemeinschaften gehen, beim Recht, ebenfalls im weitesten Sinne, um exklusive und inklusive Vertragsgemeinschaften, z.B. als Geburtsrecht versus Blutsrecht hinsichtlich nationaler Identität (exklusiv), oder die Strassenverkehrsordnung, die jeden betrifft, sobald er das Haus verläßt (inklusive). Übergänge zwischen Sitte und Recht tun sich beim Vereinsrecht auf: denn ob Sportverein oder Schrebergartenverein, – alle Vereine legen Wert auf Traditionspflege, also darauf, daß die Sitte *geübt* wird.

Hinsichtlich der Intentionalitätsstrukturen erzieherischen Handelns jedenfalls beschreibt Franz Fischer die Pädagogik analog zu denen der Religion. Insofern die ‚Religion‘ für alle die positiven Forderungen steht, in denen es in der konkreten Situation um ein konkretes Du geht (siehe hierzu die Graphik zu Fischer 1), ist sie innerhalb des Systems positiver Forderungen ein Platzhalter für die Pädagogik,¹⁰⁹⁹ die Fischer nun im eigentlichen Sinne als „Bildung des Gewissens“ kennzeichnet, nicht nur „als ein Teilgebiet der Erziehung“, sondern „als Sinngebung alles erzieherischen Wirkens, an welchem ‚Stoff‘, an welchem ‚Zögling‘ es sich immer vollzieht, denn in ihr sind die Möglichkeiten dessen, der erzogen werden soll, als solche angesprochen.“¹¹⁰⁰

Damit wird nicht etwa dem Erziehungs-, ‚Subjekt‘ eine Zweckbestimmung durch tradierte Aussagesysteme als Intentionalitätsstrukturen gegenübergestellt, denen sich der Zögling anzumessen hat. Vielmehr dreht es sich darum, durch erzieherisches Handeln ein Möglichkeitsfeld zu schaffen, in dem sich das „Erziehungssubjekt“¹¹⁰¹ als *Subjekt*, d.h. hier als *Gewissen* bzw. als Gewißheit seiner Grenze in sich selbst *angesprochen* fühlen kann. Dieses Möglichkeitsfeld soll ihm Möglichkeiten eröffnen, sich selbst im Hinblick auf sich selbst (Ich), auf Andere (Du) und auf Gott zu bestimmen und zu bewähren. Die Systeme positiver ‚Forderungen‘ beinhalten solche *Angebote*, – denn mehr als Angebote sind sie solange nicht, als bis jemand sie positiv, durch sein eigenes Handeln, bezeugt.

Das erzieherische Handeln ist ein solches Handeln. Es bezeugt die Möglichkeit der Selbstverwirklichung im Hinblick auf den Zögling: „Der Erzieher wird es ...

¹⁰⁹⁹ zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie vgl. ebenda, S.100f.

¹¹⁰⁰ vgl. Fischer (1955) 1979, S.31

¹¹⁰¹ Fischer unterscheidet ausdrücklich zwischen dem Schüler als *Erziehungssubjekt* und dem Unterrichtsgegenstand als *Erziehungsobjekt*! (vgl. Fischer 1975, S.79f.)

zum Gewissen haben, sich in bejahendem Glauben die Vermittlung positiven Sinnes ... zu erarbeiten, und dann darin gerade das werden, dessen ihn wohl keine theoretische Erkenntnis wahrhaft versichern kann: eine Persönlichkeit.“¹¹⁰²⁾ Denn wenn die Zöglinge spüren, daß der Erzieher nicht an das *glaubt*, worum es im Gewissen geht, ist das „wohl die strikteste Absage der Möglichkeit aller Gewissenserziehung.“¹¹⁰³⁾

Fischer beschreibt deshalb die pädagogische Professionsethik selbst als eine „Gewissensfrage“.¹¹⁰⁴⁾ Der Erzieher hat den Zögling nach dessen Grenze zu seiner Grenze: „Als ‚unser‘ Anderer *aufgegeben*, haben wir ihn als ‚Du‘ nach *seiner* Möglichkeit, nach *seiner* Grenze in sich selbst zum Gewissen. Wir sind uns in unserem Gewissen seiner nach *seinem* Gewissen gewiß ...“¹¹⁰⁵⁾

Als solches erzieherisches Handeln müssen wir auch den Schulunterricht verstehen: als ein Möglichkeitsfeld, das den Schülern Gelegenheiten bietet, sich nach *ihren* Möglichkeiten, mit Fischers Worten: nach ihrer inneren Grenze, zu verwirklichen.¹¹⁰⁶⁾ Vom Unterrichtsgegenstand her muß dieses Möglichkeitsfeld implizit gegeben sein. Fischer unterscheidet zwischen der expliziten Dimension des Unterrichts und der impliziten Dimension der Erziehung als zwei möglichen Entwicklungslinien „des jeweiligen Gegenstandsbereiches“: Hinsichtlich der unterrichtlichen Vermittlung des Korrelatverhältnisses von Mensch und Welt haben wir es mit einer „expliziten“, hinsichtlich der erzieherischen Vermittlung des Korrelatverhältnis von Mensch und Welt haben wir es mit einer „impliziten ... Erschließung des Bildungssinnes des jeweiligen Gegenstandsbereiches“ zu tun.¹¹⁰⁷⁾

Explizit sind hierbei die Grundbegriffe der jeweiligen Wissensbereiche, die durch Reflexion bzw. durch Denken erschlossen werden können. Insofern diese

¹¹⁰²⁾ vgl. Fischer (1955) 1979, S.30f.

¹¹⁰³⁾ vgl. ebenda, S.31

¹¹⁰⁴⁾ vgl. ebenda, S.29

¹¹⁰⁵⁾ ebenda, S.30

¹¹⁰⁶⁾ Fischer spricht an dieser Stelle auch vom „Pädagogischen Dreieck“ und seinen Eckbestimmungen aus „Lehrer-Zögling-Kulturgehalt“. (vgl. Fischer 1975, S.78) Das so beschriebene Möglichkeitsfeld des Unterrichts ist Fischer zufolge erstens durch „die Intention dessen, der vermittelt“, zweitens durch den „Anspruch dessen, was vermittelt wird“ und drittens durch „die Möglichkeit der Selbstvermittlung aus der Unmittelbarkeit des Sinnes beim Zögling“ bestimmt. (vgl. ebenda)

¹¹⁰⁷⁾ vgl. ebenda, S.77

Grundbegriffe zugleich *Bildungs*-Kategorien sind, kann an ihnen auch gezeigt werden, inwiefern bestimmte Anwendungsmöglichkeiten dem Sinn des jeweiligen Wissensbereiches entsprechen oder nicht entsprechen. Sie liefern also *explizierbare* Kriterien für Entscheidungen zu Mitteln und Zwecken. Implizit hingegen bleibt die mögliche Bestimmung des Gewissens, sich für oder gegen die entsprechenden Möglichkeiten zu entscheiden. Ob ein Gewissen geweckt bzw. wachgerufen wird, geht über die Möglichkeiten des Unterrichts hinaus und ist u.a. gebunden an das „Vorbild“ des Lehrers.¹¹⁰⁸⁾ (siehe hierzu die Graphik zu Fischer 3 in Kapitel 5.4.5)

Nach den bisherigen Differenzierungen zur Intentionalität, zu Intentionalitätsstrukturen, zur Phänomenologie und zur Hermeneutik hat der Schüler im didaktischen Dreieck (vgl. Kapitel 2.1.2.1), das wir als unterrichtsspezifische Begrenzung des Möglichkeitsfeldes verstehen können, sich gegenüber:

- den Gegenstand (als Wahrnehmungs- und Erkenntniszusammenhang im phänomenologisch-hermeneutischen Sinne); hier hat der Lehrer hinter den Gegenstand zurückzutreten, um dem Korrelatverhältnis von Kind und Sache nicht im Weg zu stehen.
- Und den Lehrer als Erzieher, als die Umgangsdimension prägende und die den Unterricht orientierenden Intentionalitätsstrukturen – den „Geist der Beweggründe“, wie Fischer sagt – bezeugende Persönlichkeit. Hier geht es nicht mehr darum, dem Schüler nicht im Weg zu stehen, sondern ihm vielmehr allererst Wege zu eröffnen.¹¹⁰⁹⁾

Der Lehrer bezeugt den ‚Geist‘ dieser Intentionalitätsstrukturen gerade auch dort, wo es um Leistungsansprüche und Bildungsstandards geht. Da es hier um grundlegende Kompetenzen geht, nicht nur um Fertigkeiten, sondern gerade auch um Einstellungen und Fähigkeiten – also im Fischerschen Sinne um *positive Forderungen* –, wäre es tödlich für diesen ‚Geist‘,¹¹¹⁰⁾ wenn der Lehrer in seiner Per-

¹¹⁰⁸⁾ vgl. ebenda; wie Herbart, der zwei Reihen des Unterrichts unterscheidet, die Reihe der Erkenntnis und die Reihe der Teilnahme, kommt Fischer also zu einer „zweilinige(n) Entwicklung“ (ebenda, S.77) des Begriffs der Bildungskategorie, wo bei die explizite Entwicklung als „System der Didaktik“ (ebenda, S.80) Herbarts Reihe der Erkenntnis korrespondiert und die implizite Entwicklung als „System der Methodik“ (ebenda, S.80) Herbarts Reihe der Teilnahme korrespondiert.

¹¹⁰⁹⁾ im Sinne der ‚Nachfolge‘ (vgl. Fischer (1955) 1979, S.165); allerdings einer Nachfolge, die ihre eigenen Wege zu finden und zu gehen weiß.

¹¹¹⁰⁾ vgl. ebenda, S.21, 28, 31

son nicht das bewähren wollte, was er den Schülern zur Entscheidung ‚aufgibt‘.¹¹¹¹ Eine Grundbedingung der Gewissensvermittlung, das positive Vorbild, daß es möglich ist, die positiven Forderungen und in ihnen sich selbst zu verwirklichen,¹¹¹² wäre nicht erfüllt. Dem Sinn dieser Entscheidung aber liefe es zuwider, wollte man versuchen, sie nach Kriterien zu bewerten und zu quantifizieren.

Dennoch liefert die Unterscheidung zwischen einer expliziten Dimension des Gegenstands als Unterrichtsgegenstand und einer impliziten Dimension des Gegenstands als Erziehungsmittel, d.h. als Mittel der Selbstverwirklichung, Kriterien der *Entscheidung*. Mit anderen Worten: der Lehrer kann mit ihrer Hilfe sehen, *wann* sich ein Schüler *gegen* sein (potentielles) Gewissen entscheidet. Was der Lehrer nicht sehen kann, ist, *ob* sein Gewissen (aktuell) wachgerufen wurde. Kriterien für diese *beobachtbaren* und *aussagbaren* Entscheidungsnotwendigkeiten liefern die vertikalen Bildungskategorien.

5.4.4 Die Bildungskategorie als Aussageform des Mensch-/Welt-verhältnisses

Das wesentliche Prinzip der Fischerschen Hermeneutik des Sinnes von Sinn besteht in der einseitigen Fundierung zunächst des theoretischen Wissens (prädikativ Allgemeines) in der empirischen Gewißheit und dann darüberhinaus des praktischen Wissens (positiv Allgemeines) im Gewissen. Der Sinn des Sinnes ist der nach zwei Richtungen hin *un-mittel-bare* Sinn: (a) als theoretisch grundsätzlich nicht vermittelbare empirische Gewißheit und (b) als theoretisch ins Unendliche wie praktisch in eine konkrete Entscheidung hinein noch ausstehende Vermittlung der empirischen Gewißheit. Im letzteren Falle, angesichts von Entscheidungsnotwendigkeiten, haben wir es mit dem Gewissen zu tun.

Indem Fischer also die empirische Gewißheit unmittelbar voraussetzt und auf diesem Fundament zwei verschiedenartige Vermittlungsbewegungen gründet, eine theoretische des Meinens und Sagens und eine praktische des Wollens und Handelns, eröffnet er eine Sinnbewegung, die in gewisser Weise umgekehrt zur Husserlschen Phänomenologie verläuft. Bei Husserl geht die Konstitution von Welt

¹¹¹¹ Andreas Gruschka spricht hier von der Notwendigkeit der „Beglaubwürdigung der Inhalte“: „Der Lehrer zeigt sich in dem, was er vertritt.“ (vgl. ders., Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.32)

¹¹¹² vgl. ebenda, S.26, 33

von der primordialen Sphäre aus: von der subjektiven Intentionalität und ihrem Bedürfnis nach Gewißheit, auf die alles zurückgeführt werden können muß. Bei Fischer geht die Konstitution von Welt von der Sprache, also vom intersubjektiven ‚Geist‘ aus, von seinen verschiedenen systematisch auseinander ableitbaren Versuchen, die empirische Gewißheit auszusagen.¹¹¹³⁾ Diese systematischen Versuche, die empirische Gewißheit auszusagen, nennt Fischer „Bildungskategorien“. ¹¹¹⁴⁾ Erst von hier her, vom „theoretisch-intersubjektive(n) Geist“ kommt Fischer zur „konkrete(n) Individualität der Einzelpersonlichkeit“ ¹¹¹⁵⁾ – die allerdings in der empirischen Gewißheit schon anwesend war ¹¹¹⁶⁾ –, die nun durch ‚ihr‘ Gewissen in die Lage versetzt wird, über die Unendlichkeit des Meinens und Sagens hinauszugehen, also den geschlossenen hermeneutischen Zirkel zu öffnen und sich für Motive zu entscheiden und etwas konkretes zu tun.

Erst in diesen Motiven beweist sich der Mensch als verantwortliches Subjekt, *sich selbst* gegenüber wie auch *uns* gegenüber, wie Fischer formuliert: „Welch ein Mensch‘ einer wird und der Lebensweg, den er geht, wird von ihm selbst durch seine Entscheidungen mitbestimmt. Sein Handeln ist es erst, aus dem *wir* (Hervorhebung – DZ) seine ganze Wirklichkeit erkennen, es ist das, in dem er *sich* (Hervorhebung – DZ) zu dem bestimmt, was er ist.“ ¹¹¹⁷⁾ – So stellt Fischer das einzelne Subjekt mit seinem Handeln von vornherein in den intersubjektiven Raum eines ‚Wir‘, das es zu erkennen trachtet und das, insofern es dem Subjekt bei der

¹¹¹³⁾ Einen Vorläufer für eine entsprechende intersubjektive, auf andere Fächer zurückbezogene Begrenzung von Aussageformen finden wir in Kants Schrift „Der Streit der Fakultäten“. Dort heißt es z.B. hinsichtlich der Theologie: „Daß ein Gott sei, beweiset der biblische Theolog daraus, daß er in der Bibel geredet hat, worin diese auch von seiner Natur (selbst bis dahin, wo die Vernunft mit der Schrift nicht Schritt halten kann, z.B. vom unerreichbaren Geheimnis seiner dreifachen Persönlichkeit) spricht. Daß aber Gott selbst durch die Bibel geredet habe, kann und darf, weil es eine Geschichtssache ist, der biblische Theolog, als ein solcher nicht beweisen; denn das gehört zur philosophischen Fakultät.“ (in: Immanuel Kant. Werke in sechs bänden, Bd.VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 4/1964, S.265-347: 285) Als einen solchen Aussagenzusammenhang von Theologie und Geschichte, wie ihn Kant beschreibt, sind auch Fischers Bildungskategorien zu verstehen.

¹¹¹⁴⁾ vgl. Fischer 1975, S.4

¹¹¹⁵⁾ vgl. ebenda

¹¹¹⁶⁾ allerdings noch nicht sinnvoll zwischen ‚meiner Gewißheit‘ und ‚deiner Gewißheit‘ unterscheiden könnend!

¹¹¹⁷⁾ vgl. Fischer (1955) 1979, S.11

Selbstverwirklichung behilflich zu sein versucht, ein pädagogisches ‚Wir‘ darstellt. In der Entscheidung für oder gegen die Motive, die ‚wir‘ ihm auf dem Weg zu sich selbst bieten, gewinnt das Subjekt sich selbst. Denn die individuelle „Sinngabung“ in konkreten Situationen kann „nie eine theoretische, sondern stets nur eine praktische sein (), die sich nie in Prädikationen, sondern nur in Motivationen ausdrücken kann“, ¹¹¹⁸⁾ beziehungsweise in Entscheidungen für bestimmte Motive bzw. für Mittel und Zwecke, die den ganzen intersubjektiven Bereich der Intentionalitätsstrukturen organisieren, sprachlich tradiert und vorbildlich handelnd bezeugt werden.

Bei Fischer steht also am Anfang – gut hermeneutisch (und gut biblisch) – das Wort: zunächst nur das Wort, das, unmittelbar-allgemein, auf eine empirische Gewißheit verweist; dann aber auch das Wort, das, positiv-allgemein, ein bestimmtes Motiv vermittelt. Und so wie sich bei Husserl hinsichtlich der empirischen Gewißheit die Frage stellt: wie macht es die Wahrnehmung, daß ich diesen Gegenstand sehe?, stellt sich Fischer die Frage: wie macht es das Wort, daß ich darauf höre? Oder etwas anders formuliert: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, daß bestimmte positive Forderungen für mich verpflichtend werden? Hinsichtlich der Erziehung des Gewissens formuliert Fischer es so: „Hierher gehört auch eine Untersuchung des Problems der Affinität des erzieherischen Wortes, also der Möglichkeit einer verwandelnden Übereinstimmung von erzieherischem Wort einerseits und dem zu Erziehenden andererseits.“ ¹¹¹⁹⁾

Mit dem Affinitätsproblem des erzieherischen Wortes, letztlich der Erziehungs- und Bildungsziele der Erwachsenengeneration hinsichtlich der nachwachsenden Generation beschreibt Fischer das Transformationsproblem, auf das wir schon bei Klafki hingewiesen haben: Wie können aus Lehr-Zielen Lern-Ziele, wie aus *Lehrgegenständen* *Lerngegenstände* werden? (vgl. auch Kapitel 5.3.2.3) Fischer macht das erzieherische Gewissen genau an dieser Transformationsproblematik fest, also an der ‚Affinität‘ des ‚erzieherischen Wortes‘ zu den Zielen der Erziehungssubjekte selbst: im erzieherischen Gewissen geht es dem Erzieher um das Gewissen des Zöglings. ¹¹²⁰⁾ An dieser Stelle kommen wir zu der Funktion, die die Bildungs

¹¹¹⁸⁾ vgl. Fischer 1975, S.3

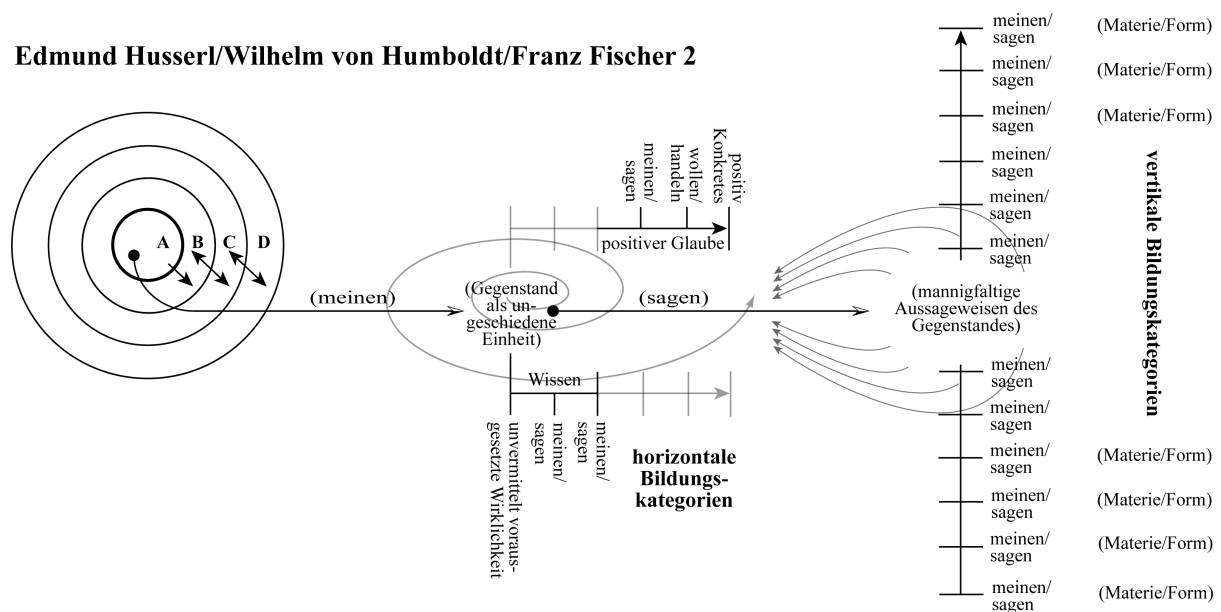
¹¹¹⁹⁾ vgl. ebenda, S.4

¹¹²⁰⁾ vgl. Fischer (1955) 1979, S.30; vgl. hierzu auch Michel Foucault, der den Zusammenhang von Selbsterkenntnis, Sorge um sich und Sorge um den Anderen in der griechischen und grie-

kategorien in Franz Fischers Konzept der Gewissenserziehung haben.

Zunächst entwickelt Fischer den Begriff der Kategorie von seiner griechischen Wortbedeutung her als ‚aussagen‘ ¹¹²¹⁾ und ordnet ihn damit ebenfalls dem hermeneutischen Projekt zu, etwas *Gemeintes* (Unvermitteltes) *auszusagen* (zu vermitteln). Entsprechend den zwei Richtungen, in denen das Un-mittel-bare verstanden werden kann, als theoretisch unendliche und als praktisch-endgültige Vermittlung einer empirischen Gewißheit, spricht Fischer von *vertikalen* und von *horizontalen* Bildungskategorien. ¹¹²²⁾ (siehe auch die Graphiken zu Fischer 2 und Fischer 3)

Edmund Husserl/Wilhelm von Humboldt/Franz Fischer 2



Fischers Grundbestimmung der Bildungskategorie als allgemeine Vermittlungsform, noch nicht ausgelegt auf die verschiedenen Wissensbereiche, führt zurück

chisch-römischen Antike und den Übergang zu einem christlichen Verständnis dieses Sorgezusammenhangs beschreibt. Hierbei findet er zu Formulierungen, die dem Erziehungsverhältnis, wie Franz Fischer es darstellt, entsprechen: „Denn die Sorge um sich, das werden wir noch sehen, ist etwas, das der Beziehung zu einem anderen bedarf, welcher der Meister ist.“ / „Der andere (der ‚Meister‘ bzw. der Erzieher etc. – DZ), ist unabdingbar, für die Selbstpraxis, damit die Form, diese Praxis definiert, tatsächlich ihr Ziel erreicht und sich mit diesem, dem Selbst, füllt. Damit die Selbstpraxis zu dem Selbst, dem sie zustrebt, gelangt, ist der Andere unabdingbar. Das ist die allgemeine Formel, die näher untersucht werden muß.“ (Foucault 2004, S.86 u. 167)

¹¹²¹ vgl. Fischer 1975, S.41

¹¹²² vgl. ebenda, S.101-110 u. S.110-133

zur Problematik formaler und materialer Bildungstheorien.¹¹²³⁾ Dabei beschreibt Fischer das formale Moment der Bildung als „noologische“ und das materiale Moment der Bildung als „ontologische“ Vermittlungsstruktur: „Materiale (ontologische) Kategorienlehren haben somit die Formen vom Sein des Seienden, formale (noologische) Kategorienlehren haben die Formen des Denkens zu ihrer Voraussetzung.“¹¹²⁴⁾ – Beide Kategorienlehren haben darüberhinaus sich gegenseitig zur Voraussetzung und lassen das Problem ihrer gegenseitigen Vermittlung ungelöst. Letztlich handelt es sich hier also um nichts anderes als um die Unauflösbarkeit des Mensch-/Weltverhältnisses: der ‚Mensch‘ als die Welt *denkend* (noologisch), und die Welt als *unabhängiges Sein* ihm gegenüber (ontologisch). In Erziehungs- und Unterrichtszusammenhängen wird dieses materiale und formale Momente unauflösbar miteinander verbindende Korrelatverhältnis nun im eigentlichen Sinne zu einer *Bildungskategorie*: nämlich zu kategorialen Strukturen der Vermittlung von „Erziehungsobjekt“ (Stoff) und „Erziehungssubjekt“ (Schüler).¹¹²⁵⁾

Die materiale und formale Grundstruktur der Bildungskategorie beschreibt Fischer ganz ähnlich wie Humboldt im wesentlichen als regelmäßig wiederkehrende Bestimmungen von auseinander hervorgehenden Phasen. (vgl. Kapitel 5.1.3 und die Graphik zu Fischer 2) Die materiale Phase besteht hierbei aus einem „je Gemeinten“, also aus der Begegnung bzw. Konfrontation mit einer unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit. Die formale Phase besteht aus einem darauf bezogenen „je Gesagten“. Die Vermittlungsbewegung von der materialen zur formalen Phase bleibt beim „je Gesagten“ nicht stehen, sondern geht in eine „Bewegung des Sichvermittelns der Wirklichkeit in einem System von Stufen“ über.¹¹²⁶⁾ Diese Bewegung kann man sich auch ganz einfach zunächst als die Fragen der Schüler denken, von denen gewissermaßen ‚eins zum anderen‘ führt. Bei Wagenschein haben wir gesehen, daß sich aus diesen Fragen nach und nach, bei gelegentlicher Unterstützung durch die Ufer-Hilfe des Lehrers, ein Unterrichtsfach ergeben kann.

Wo diese Stufen des Meinens und Sagens als materiale und formale Phasen der sich über die Fragen des Erziehungssubjekts entfaltenden Bildungskategorie

¹¹²³⁾ vgl. ebenda, S.79

¹¹²⁴⁾ vgl. ebenda

¹¹²⁵⁾ vgl. ebenda, S.80

¹¹²⁶⁾ vgl. ebenda, S.80

allerdings bei Humboldt noch auf die ‚schönste Blüte‘ lediglich im Unendlichen zielen, ¹¹²⁷⁾ zielt bei Fischer die Bildungskategorie auf die Verwirklichung von Motiven.

Die horizontalen Bildungskategorien setzen die empirische Gewißheit als solche voraus – als unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit –, und versuchen sie zunächst unmittelbar meinend, dann mit Prädikaten versehend auszusagen. Dabei bleiben sie dann aber nicht stehen, sondern wenden die empirische in eine positive Gewißheit, zunächst allgemein positiv, insofern ein bestimmter Zweck gefunden wird, dann unmittelbar konkret, insofern der gewollte Zweck verwirklicht wird. Gleichzeitig wird das, was man tut, zum negativen oder positiven Vorbild für Andere, – es wird *positiv konkret*. Indem so Motive für andere Akteure in ähnlichen Situationen entstehen, wo sie sich *für* oder *gegen* die bezeugten Motive entscheiden müssen, entsteht eine Geschichte des Gewissens, und die Bewegungsform der horizontalen Bildungskategorien könnte insofern als eine spiralförmige Struktur abgebildet werden.

Während also die horizontalen Bildungskategorien vor allem die praktische Vermittlung empirischer Gewißheit, also das *Handeln* betreffen, geht es in den vertikalen Bildungskategorien vor allem um die theoretische Vermittlung empirischer Gewißheit. Und diese setzt nun interessanterweise nicht etwa, wie die praktische, bei der empirischen Gewißheit als unvermittelt vorausgesetzter Wirklichkeit an, sondern beim unmittelbaren Allgemeinen, – also beim Wort. ¹¹²⁸⁾ Zugleich wird hieran deutlich, daß auch die Bildungskategorien selbst, einzeln und als System, nur ‚Worte‘ sind, die zwar den Sinn, nämlich ‚Bildung‘ meinen, ihn aber nicht ‚vollbringen‘ bzw. verwirklichen können. ¹¹²⁹⁾ Deshalb gibt es bei Fischer auch kein Äquivalent zu Klafkis kategorialer Anschauung (siehe den betreffenden Exkurs): die Bildungskategorien verhelfen zu keiner ‚Anschauung‘ von bzw. ‚Einsicht‘ in

¹¹²⁷⁾ Ideen, S.67

¹¹²⁸⁾ vgl. Fischer 1975, S.35: „Der Sinn des unmittelbaren Sinnes eines jeden Wortes erweist sich somit als der von ‚Bedeutung schlechthin‘. Die Struktur dieser Bedeutung ist es, reinste, absolut unvermittelte Bestimmtheit zu sein, die prinzipiell jede Mittelbarkeit bzw. jedes Zeichen zum Wort, das etwas meint, erfüllen kann.“

¹¹²⁹⁾ Wir haben es hinsichtlich der vertikalen Bildungskategorien nur mit einem System von „Motiven“ zu „je konkreten Entscheidungssituationen, die den Sinn ihres (prädikativen) Sinnes erfüllen“ zu tun; aber „zur Wirklichkeit erzieherischen Vollbringens“ bleiben sie „in sich selbst begrenzt“. (vgl. ebenda S.6)

geistige Wesenheiten, sondern sie lassen nur einen ‚Anspruch‘ ‚vernehmen‘, der nicht etwa eine bestimmte inhaltliche Forderung beinhaltet, sondern nur eine Grenze in uns eröffnet. Hierbei handelt es sich nicht um eine dialektische Grenze im Sinne hermeneutischer Verstehensprozesse, sondern um eine prinzipielle Begrenztheit, in der wir uns selbst uneinholbar vorausgesetzt sind und bleiben. An dieser Grenze ‚in uns‘ stehend müssen wir uns entscheiden, ob wir ihm genügen wollen, – ob wir also Mittel zu finden versuchen, die ihm entsprechen, oder nicht.

Diese ‚Grenz‘-Erfahrung hat als Kategorie der Klafkischen ‚Anschauung‘ gegenüber den Vorzug, daß sie einerseits den von Husserl beschriebenen lebensweltlichen Prozeß der Sedimentierung von Gewohnheiten (vgl. Kapitel 2.1.2) und den von Habermas beschriebenen Transformationsprozeß von kulturellen Werten zu Ideologien und von Vorbildern zu Idolen kritisch zu reflektieren hilft (vgl. Kapitel 2.3.2), ohne deren Bedeutung für die Entwicklung der individuellen Urteilskraft zu relativieren.

Hinsichtlich der Inhaltlichkeit der Zweck-/Mittelbestimmung dieses ‚Anspruchs‘ ist das Subjekt völlig frei. Die ‚Werte‘, die hier gesollt sind, sind weder kategorial prä determiniert noch werden sie kategorial *geschaut*! Es ist vielmehr lediglich die *Struktur* ihres Ausgesagtseins, die Art ihres Bezogenseins auf ein Ich und Du, die die inhaltlichen Entscheidungen in einer konkreten Situation orientiert. Wenn wir z.B. den Tod des Sokrates nehmen, so besteht die einzig mögliche ‚Nachfolge‘ hinsichtlich der von ihm geglaubten Werte nicht etwa darin, ihm in einer ähnlichen Situation in den Tod zu folgen. Es sind verschiedene Alternativen denkbar, der von ihm bezeugten Gewissensentscheidung zu entsprechen. Und selbst wo wir uns *gegen* seine Werte wenden, können wir doch seine Gewissensentscheidung respektieren und sie uns zum Vorbild nehmen.

So hebt also bei Fischer die Erkenntnis ursprünglich-anfänglich nicht wie bei Husserl mit der sinnlichen Gewißheit an, sondern mit der Wortbedeutung, und von hier aus entwickelt er das System vertikaler Bildungskategorien, die im eigentlichen Sinne als *Bildungs*-Kategorien verstanden werden können als die horizontalen, die letztlich nur das menschliche Handeln und seine Funktionsweise beschreiben: die horizontalen Bildungskategorien beschreiben den Übergang vom erkenntnisdominierten, gegenstandsorientierten Mensch-/Weltverhältnis zum handlungsdominierten, sozialorientierten Mensch-/Weltverhältnis und können somit dazu beitragen, das von Klafki beschriebene Problem zu lösen, wie aus gegenstandsorientiertem sozialorientiertes Lernen werden kann.

Die vertikalen Bildungskategorien stehen hingegen unter dem Anspruch, zugleich mit der theoretischen Vermittlung empirischer Gewißheit eine intentionale Struktur von Formen der Gewissensvermittlung zu eröffnen: „... den Formen der Gewißheit – von der Bedeutungsintuition bis zur Glaubenserfahrung religiöser Offenbarungsgehalte – stehen Arten des Gewissens gegenüber, deren individuelle Sollensverhalte sich als Bedingungen der einzelnen für sich allgemeinen Seinsverhalte konstituieren. Hier stellt sich somit die Aufgabe, die verschiedenen Strukturen des Gewissens ... als Bedingung der Möglichkeit, sich in konkreten Situationen zu bestimmen, nachzuweisen.“¹¹³⁰ – Insofern die vertikalen Bildungskategorien dazu beitragen, haben wir es nicht nur mit beschreibenden, sondern mit vorschreibenden, Kriterien zur Verfügung stellenden Kategorien zu tun, deren präskriptiven Charakter wir nun im einzelnen erörtern wollen.

5.4.5 Zur Intentionalitätsstruktur der vertikalen Bildungskategorien

Haben wir es bei den Systemen positiver Forderungen, der Sitte, dem Recht, der politischen Ideologie und der Religion, mit dem Anspruch zu tun, zum Handeln des Menschen gesollte Motive zu vermitteln, und hat dabei insbesondere die Religion auch den *ganzen* Menschen in *jeder* konkreten Situation im Blick, so bleiben diese positiven Forderungen trotzdem beschränkt: sie erstrecken sich eben nur auf sein *Handeln*, und nicht auf die Erkenntnis. Zu Recht hatte Klafki in seiner Theorie der kategorialen Bildung diese Beschränkung nicht akzeptieren wollen. Hinzu kommt, daß die positiven Forderungen für sich genommen relativ gleichgültig gegenüber den subjektiven Zuständen des handelnden Menschen sind: sie sind als Intentionalitätsstrukturen lediglich daran ‚interessiert‘, daß er *in ihrem Sinne* handelt, – ob er nun daran *glaubt* oder nicht. (vgl. hierzu Kapitel 3)

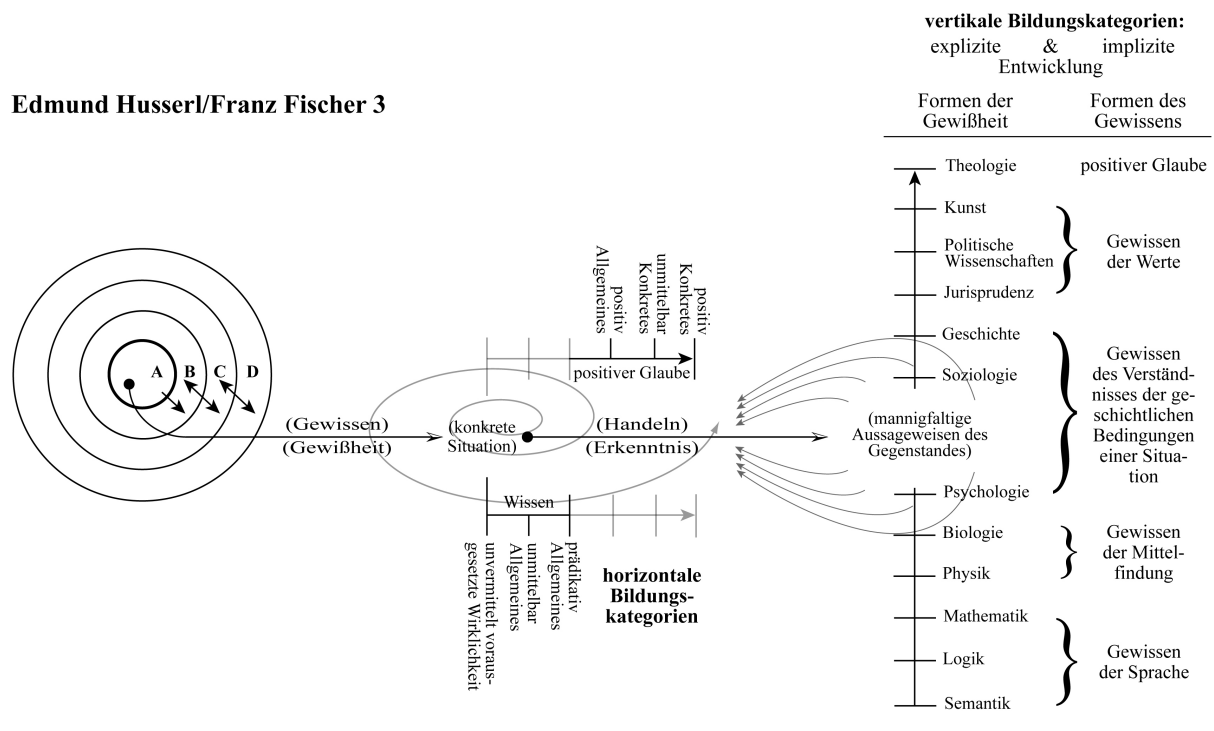
Das gilt sogar in gewissem Sinne für die Religion, für die es ja auch in der christlichen Inquisition ein erschreckendes Beispiel dafür gibt, wie sehr einerseits der Anspruch erhoben werden kann, das Leben des Menschen umfassend und detailliert zu bestimmen, und andererseits das Interesse daran gering bleibt, ob der buchstabengetreuen Wiedergabe des Glaubensbekenntnisses auch ein positiver Glaube entspricht.

Das System positiver Forderungen, wie wir es bisher besprochen haben, ist

¹¹³⁰ vgl. ebenda, S.3

deshalb noch nicht das System des Gewissens, das weiter reicht und auch die Erkenntnisdimension umfaßt. Fischer stellt dem System des Wissens als Formen der Gewißheit ein System des Gewissens gegenüber, und innerhalb dieses Gesamtsystems aus auseinander hervorgehenden Versuchen, diese Gewißheits- und Wissensformen auszusagen, richtet sich auf die Systeme positiver Forderungen nur ein kleiner, das menschliche Handeln betreffender Wissensbereich. (die oberen vier Wissensformen: vgl. die Graphik zu Fischer 3)

Edmund Husserl/Franz Fischer 3



Die vertikalen Bildungskategorien stellen nun zwar ein System von Wissensbereichen (Formen der Gewißheit) dar, aber entsprechend der hermeneutischen Perspektive wird das Mensch-/Weltverhältnis nicht *gegenstandsbezogen*, sondern *situationsbezogen* ausgelegt. Die ‚Gegenstände‘ kommen nicht ‚an und für sich‘ vor, z.B. isoliert in einer Laboranordnung (und vielleicht *nur dort* und nirgends sonst wie z.B. in der Kernphysik), sondern als Momente von Situationen. Sie sind immer Teil eines Kontextes bzw. Horizontes.¹¹³¹ Die vertikalen Bildungskategorien stellen verschiedene, stufenartig auseinander hervorgehende Versuche der Auslegung einer konkreten Situation dar und konstituieren dabei auf je eigene Weise ihren ‚Gegenstand‘. ‚Gegenstand‘ ist bei Fischer anders als bei Husserl ein Konstruktionsbegriff und meint das Verfahren einer wissenschaftlichen Disziplin, sich

¹¹³¹ vgl. ebenda, S.110f.

ihren spezifischen ‚Gegenstand‘ per definitionem erst zu schaffen.¹¹³²⁾ So haben es also alle Wissensbereiche zwar mit verschiedenen ‚Gegenständen‘ zu tun, aber alle – als gemeinsamem Ausgangspunkt – mit derselben Situation, die zunächst allgemeiner (Semantik), dann zunehmend konkreter bis in die Theologie hinein ausgesagt wird.

In dem von Franz Fischer nur angedachten und bei weitem nicht vollendet hinterlassenen vertikalen ‚System‘ sind nur dieser Anfangspunkt in der Semantik und der Endpunkt in der Theologie eindeutig festgelegt. Dazwischen erstrecken sich die Bildungskategorien der ‚Logik‘, der ‚Mathematik‘, ‚Physik‘, ‚Biologie‘, ‚Psychologie‘, ‚Soziologie‘, ‚Geschichte‘, ‚Jurisprudenz‘, der ‚Politischen Wissenschaften‘ und der ‚Kunst‘ in eher lockerer Folge¹¹³³⁾ und wären entsprechend der tatsächlich vorkommenden Fächervielfalt unserer Universitäten zu ergänzen. Dabei ist aber zu beachten, daß zwar jedes real vorkommende Fach als weitere Bildungskategorie in Betracht kommt, – aber nur dann, wenn es seinen ‚Gegenstand‘ aus der allen Disziplinen gemeinsam zugrundeliegenden konkreten Situation herleiten kann, in der der Mensch sich als handelnder zu bewähren hat. Nur so kann es für sich den Anspruch erheben, sein Gewissen mitzubestimmen.

Im Gesamtzusammenhang der Bildungskategorien ergibt sich dann zwanglos der Ort, an dem sich die Aussagen dieses neu hinzukommenden Faches als etwas einordnen lassen, das in den anderen Fächern nur gemeint und noch unvermittelt geblieben ist. Wir haben es also nicht in dem Sinne mit einem systematischen Totalitätsanspruch zu tun, in dem die Wissenschaft das Wissen *als Ganzes* zu organisieren beansprucht! Dieser Totalitätsanspruch ist nicht einlösbar, und in diese Richtung zerfasern die ‚Wissenschaften‘ ins Unabsehbare. Wir haben es vielmehr mit dem „Anspruch der Wirklichkeit gegenüber dem Selbst“¹¹³⁴⁾ zu tun. Und jede theoretische Auslegung dieser Wirklichkeit muß ihren Bezug zur konkreten Situation, in der sich dieses ‚Selbst‘ gewinnen soll, zumindest *sagen* können. Nur dann haben wir es mit einer *Bildungs*-Kategorie zu tun.

Auf eine gemeinsame konkrete Situation bezogen – Fischer wählt als Beispiel den Holzschuh von van Gogh¹¹³⁵⁾ – lassen sich nun die vertikalen Bildungskate-

¹¹³²⁾ vgl. ebenda, S.107: Disziplinen sind deshalb „gegenstandskonstitutiv“.

¹¹³³⁾ vgl. ebenda, S.129f.

¹¹³⁴⁾ ebenda, S.110

¹¹³⁵⁾ vgl. ebenda, S.125

gorien folgendermaßen auseinander herleiten. Der anfänglichste, zugleich „(a)bstrakteste und (k)onkreteste“ Bezug auf die Situation ist, wie nun schon öfter erwähnt, das darauf hinweisende Wort und damit die Semantik. Insofern ihre Grundfrage, inwiefern das Wort etwas bedeuten kann, die Frage offen läßt, inwiefern ein Wort etwas bestimmtes und nichts anderes meinen kann, kommen wir zur Logik. Insofern die Logik nach der Identität von etwas fragt, läßt sie die Frage offen, inwiefern Identisches miteinander in Beziehung bzw. in ein Verhältnis zueinander treten kann, und wir kommen zur Mathematik und ihren Aussagen über Zahlenreihen, Rechenoperationen, geometrischen Figuren etc. Insofern die Mathematik nach allen *denkbaren* Beziehungsverhältnissen fragt, läßt sie die Frage offen, inwiefern diese sich realisieren lassen, und wir kommen zur Physik. Insofern die Physik nach den *realen* Beziehungen zwischen Körpern in Raum und Zeit fragt, läßt sie die Frage nach ihrem Zweck offen, und wir kommen zur Biologie: bloße Körper werden zu *Organen* zum Zweck des Lebens.

Anstatt nun die weiteren Bildungskategorien in dieser Form aufzählend aneinanderzureihen, erlaube ich mir, an dieser Stelle Fischers Holzschuhbeispiel zu zitieren:

„In der Semantik haben wir den Holzschuh als bloße Bedeutung. In der Logik haben wir ihn als Begriff. In der Physik haben wir ihn als Körper. In der Biologie haben wir ihn als pflanzlichen Stoff. In der Psychologie haben wir ihn als Tastgegenstand. In der Soziologie haben wir ihn als Gebrauchsgegenstand einer bestimmten Schicht, z.B. einer Gruppe von Milchmädchen. In der Geschichtswissenschaft haben wir ihn als eine Erscheinung, welche wirtschaftsgeschichtlich analysierbar in einer bestimmten Zeit eingeführt worden ist. In der Jurisprudenz haben wir ihn als eine arbeitsrechtliche Verpflichtung des Arbeitsgebers, seinen Arbeitnehmer damit zu versorgen. In der Ideologie geht es um die grundsätzliche Annahme, ob der Arbeitnehmer ihn sich selbst besorgen muß, oder ob er ihm gestellt werden muß. Und in der Kunst bei van Gogh erscheint er wiederum als er selber in seiner ganzen Individualität. Doch Kunst ist noch nicht Theologie. Erst in der Theologie wird der wirkliche Holzschuh als solcher offenbar. In der Kunst wird ja nicht der Holzschuh als solcher offenbar, sondern er wird in das Allgemeine eines Bildes gebracht. Man meint den bestimmten Holzschuh, so konkret wie er abgemalt ist, gesagt aber wird das Allgemeine, so wie ihn Gogh gesehen hat, weshalb er ja auch ganz abstrakt hätte malen können.“ ¹¹³⁶⁾

¹¹³⁶ ebenda

Fischers rätselhaften Schlußworte hinsichtlich einer Theologie, die im Unterschied zur Kunst den „wirkliche(n) Holzschuh als solche(n) offenbar“ werden lassen kann, scheinen im anschließenden Text durch die Christus-Metapher zunächst noch rätselhafter zu werden.¹¹³⁷⁾ Doch insofern die Christus-Metapher die Holzschuh-Metapher ersetzt, erklärt sie genau, worum es im System der vertikalen Bildungskategorien geht: nämlich wie bei den horizontalen Bildungskategorien um die Verwirklichung des Sinns im Handeln! ‚Christus‘ ist hier von Fischer als derjenige genommen, der den Sinn des Menschen schlechthin ‚vollbracht‘ hat, – in einer gleichermaßen endgültigen wie zur ‚Nachfolge‘ einladenden Weise.¹¹³⁸⁾ In ähnlich ‚endgültiger‘, wenn auch wesentlich bescheidenerer Form steht auch der Holzschuh für den ‚Weg‘, den ein Mensch gegangen ist. Und insofern die Religion den *ganzen* Menschen in *jeder* Situation seines Lebens meint, kann nur die Theologie das letzte ‚Wort‘ über diesen ‚Holzschuh‘ sprechen, da zwar alle anderen Wissensbereiche sich ebenfalls auf ihn beziehen, aber jeder nur auf eine spezifische Weise.

So sind also allen aufgeführten Wissensbereichen als Formen der Gewißheit Wissensbereiche bzw. Formen des Gewissens zugeordnet. (siehe die Graphik zu Fischer 3) Fischer faßt diese Gewissensformen zusammen als das „Gewissen der Sprache“, das „Gewissen der Mittelfindung“ bzw. das „Gewissen zur Verhütung der Ideologisierung“, das „Gewissen des Verständnisses der geschichtlichen Bedingungen einer Situation“ und das „Gewissen der Werte“. ¹¹³⁹⁾ Als letzte und konkreteste Verwirklichung des Gewissens erscheint in dieser Reihe von Gewissensformen der positive Glaube: „als Anspruch an das Selbst durch die Voraussetzung seiner selbst in ‚seinem Anderen‘ und ... als seine Verantwortung gegenüber Gott und den Mitmenschen.“ ¹¹⁴⁰⁾

Das Gewissen der Sprache verbietet mir, mich sinnwidrig auf etwas zu beziehen, also z.B. zu lügen. Das Gewissen der Mittelfindung verbietet mir z.B. in der naturwissenschaftlichen Forschung, alles, was machbar ist, ohne weiteres umzusetzen. Das Gewissen des Verständnisses der geschichtlichen Bedingungen einer Situation verbietet mir, das Verhalten des Menschen oder überhaupt die Zukunft

¹¹³⁷⁾ vgl. ebenda, S.126ff.

¹¹³⁸⁾ vgl. Fischer (1955) 1979, S.165

¹¹³⁹⁾ vgl. Fischer 1975, S.73-75 und S.121

¹¹⁴⁰⁾ vgl. ebenda, S.76

aus der Vergangenheit abzuleiten. Und das Gewissen der Werte verbietet mir, ihre Gültigkeit anders als durch mein eigenes Handeln begründen zu wollen.

Immer wenn das Gegenteil geschieht: wo ich Sprache manipulierte, wo ich Mittel finde, ohne sie in Zwecken zu begründen, wo ich aus Erfahrungen Gesetze menschlichen Verhaltens ableite und wo ich Werte behaupte und z.B. Leistungsansprüche an Schüler stelle, ohne sie selbst einzulösen, werden empirische Gewißheiten statt zu Mitteln selbst zu Zwecken hypostasiert. An die Stelle des Selbst treten „Strukturen des Ego“¹¹⁴¹⁾, wie Fischer formuliert. Der Mensch wird selbst zu einem bloßen Gegebenen, „eine physikalische, eine biologische, eine psychologische usw. Gegebenheit“¹¹⁴²⁾.

Die Kriterien, nach denen Entscheidungen auf das Gewissen eines Gegenstandsbereiches bezogen werden können, eröffnen also den Unterschied zwischen dem Ego, das lediglich empirische Gewißheiten zu Zwecken erheben will und dabei selbst zu einer bloßen Gegebenheit unter lauter Gegebenheiten reduziert wird, ohne sich seiner eigenen Vorausgesetztheit bewußt zu sein, und dem Selbst, das sich seiner eigenen Vorausgesetztheit, seiner ‚inneren Grenze‘ bewußt ist und das sich somit in jeder Entscheidung selbst gegeben und aufgegeben ist. Die Art dieses sich-selbst-gegeben-und-aufgegeben-Seins ergibt sich aus dem spezifischen Bezug zu einer konkreten Situation bzw. auf den Schulunterricht bezogen: sie ergibt sich aus den impliziten, bildungskategorial beschreibbaren Möglichkeiten der Intentionalitätsstruktur von Schule und Unterricht, Handlungsperspektiven zu entdecken, zu entwickeln und in ihnen sich selbst zu verwirklichen.

5.4.6 Natur und Gewissen

Der Begriff des Gewissens als innere Grenze transzendiert den Naturzusammenhang, wie wir ihn bisher mit Humboldt als Nicht-Mensch-Welt beschrieben haben und der den Umfang der primordialen Sphäre kennzeichnet. Der Natur als ‚Grenze‘ des Menschen fehlt jene spezifische Dimension, um die es Fischer geht, wenn er vom ‚Selbst‘ im Unterschied zum ‚Ego‘ spricht: das menschliche Handeln als Motivation und als Verantwortung. Hier eröffnet sich eine Grenze, für deren Kennzeichnung der Naturbegriff nicht mehr zureicht, – nicht einmal als Metapher.

¹¹⁴¹⁾ vgl. ebenda, S.110

¹¹⁴²⁾ vgl. ebenda, S.111

Habermas glaubt inzwischen, zur Begründung der Menschenwürde hinter die Konsensusunterstellung der Kommunikationsgemeinschaft auf ein ‚Naturschicksal‘ zurückgehen zu müssen, daß der Mensch sich selbst nicht gemacht hat. (vgl. den Exkurs zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit) Nur der Mensch, der sich selbst nicht gemacht hat und auch von keinem anderen Menschen ‚gemacht‘ worden ist, hat Habermas zufolge eine Würde, die nicht ‚antastbar‘ ist.

Fischer braucht dieses ‚Naturschicksal‘ nicht als Symmetriebeziehungen zwischen dem Inter-Subjekt und seinem jeweiligen Du gewährleistende Berufungsinstanz. Wo immer wir mit bestimmten Argumenten den Beginn des Menschseins ansetzen und auch wenn wir uns dieser Zumutung verweigern, bezeugen wir einen positiven Glauben an dessen Würde. An die Stelle des Naturschicksals tritt die Gewissenserfahrung, daß unser Handeln begrenzt ist: als Menschen sind wir fehlbar, und im Risiko des Scheiterns liegt unsere Verantwortung. Denn ob wir so oder anders handeln und ob wir scheitern oder zumindest mehr oder weniger scheitern oder ob wir erfolgreich oder zumindest mehr oder weniger erfolgreich sind: unser jetziges Handeln bedingt das künftig mögliche Handeln. Das ist das genaue Gegenteil der Erfahrung, wie sie uns u.a. von Ideologen der Biogenetik vermittelt wird: daß alles machbar sei.

Es handelt sich hier nicht um eine Grenzerfahrung hinsichtlich unserer ‚Natur‘ – ob wir sie nun biologisch oder anthropologisch definieren –, sondern um eine Grenzerfahrung hinsichtlich unserer Zukunft, und sie erschließt sich deshalb auch nicht über die Natur, sondern nur über das positive Vorbild anderer, im Handeln für die Humanität Zeugnis ablegender Menschen. Bei diesen ‚Vorbildern‘ handelt es sich um eine Gemeinschaft des Gewissens, der gegenüber das jeweilige ‚Du‘ als deren innere *Grenze* und nicht als Inter-Subjekt im Rahmen eines „reziprok-symmetrischen Anerkennungsverhältnisses einer moralischen und rechtlichen Gemeinschaft von freien und gleichen Personen“¹¹⁴³) auftritt.

Der Naturbegriff gehört in den Bereich der subjektiven bzw. mit Fischer ‚empirischen‘ Gewißheit. Das Vertrauen in die eigene Verstandeskompetenz erwächst aus dem Vertrauen in die eigenen Sinneswahrnehmungen und verträgt keinen Zweifel an ihnen. Dieses Bewußtseinsbedürfnis, etwas selbst zu haben, erstreckt sich vom Naturbereich aus auf den gesamten Umfang des Erkenntnisvermögens. Er-

¹¹⁴³ vgl. Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001, S.112

kenntnis ist nur möglich, wo sie auf subjektive Gewißheit zurückgeführt werden kann. Wo es aber ums Handeln geht, kann dieses ‚naive‘ Vertrauen gefährlich werden, – für einen selbst wie für andere. Hier verwandelt sich Gewißheit in Gewissen, d.h. in die Gewißheit der inneren Begrenztheit. Dieses Gewissen verantwortlich zu kommunizieren, ist etwas anderes als sich argumentativ darauf zu berufen. Wir vermögen nur, darauf hinzuweisen und entsprechend zu handeln. Damit endet die Verantwortung jedes einzelnen für sich seinem jeweiligen Du gegenüber. Und damit beginnt die Verantwortung der anderen und – in der Pädagogik – der nachfolgenden Generationen.

Das heißt nun allerdings nicht, daß auf eine diskursive Rechtfertigung des Handelns über Argumente verzichtet werden könnte. Habermasens Kommunikationstheorie könnte so das Generationenverhältnis als eine Bildungsgemeinschaft beschreiben, an der uns Klafkis emanzipatorische Kompetenzen teilhaben lassen, die aber in sich auf ihre Zukunft hin begrenzt ist. Denn die Vermittlungsleistung des Arguments geht ins Unendliche, da der Übergang von der empirischen zur positiven Gewißheit, zum *Gewissen*, nur durch das subjektive Handeln geleistet werden kann. Nur dieses subjektive Handeln hat Entscheidungscharakter und ermöglicht so Zukunft. *Begründetes Wissen*, also Erkenntnis, mündet nicht von sich aus im Handeln, da der Welthorizont in alle Richtungen unendlich offen ist. Argumente *können* ein Gewissen wachrufen, so oder anders zu handeln, *müssen* es aber nicht. Das unterscheidet das Gewissen von der Gewißheit.

5.4.7 Leistungsbewertung als Gewissensprüfung

Fischers Unterscheidung zwischen Ego und Selbst beinhaltet hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Leistungsbeurteilung schwerwiegende Konsequenzen. Wenn im Schulunterricht nicht nur Wissen (Erkenntnisorientierung), sondern auch Kompetenzen (Handlungsorientierung) vermittelt werden sollen, so müssen wir zwischen Leistungsbeurteilung und Gewissensprüfung unterscheiden. (siehe die schon bekannte, leicht modifizierte Tabelle (vgl. Kapitel 5.4.1)) Leistungsbeurteilung beinhaltet dann immer eine Beobachterperspektive, in bezug auf die das bewertete Lernsubjekt funktionalisiert wird. In dem Moment, wo das Lernsubjekt seine eigene Leistung beurteilt oder auch nur in die Leistungsbeurteilung mit einbezogen wird – so daß z.B. die Beobachterperspektive des Fremdbeurteilers in eine Teilnehmerperspektive umgewandelt wird, nämlich, mit Foucault, in die Perspektive

eines ‚Meisters‘ zu seinem ‚Schüler‘ ¹¹⁴⁴⁾ –, wird aus der Leistungsbeurteilung eine Gewissensprüfung.

Die Gewissensprüfung steht in einer langen abendländischen, bis in die griechisch-römische Antike zurückreichenden Tradition und findet üblicherweise abends

Grenzen des Weltverhältnisses	Erkenntnisorient.	Handlungsorient.	Grenzen des Selbstverhältnisses
naive Gewißheit (1)	die Blume sehen (riechen etc.)		primordiales Ego
Bewußtsein der Grenze (2)	Versuch, die Blume zu beschreiben	der Blume Wasser geben	Ich/Du
Leistungsbewertung	funktionales Ego	Selbstzweck	Gewissensprüfung
	allgem. Problemlösefähigkeit	Handlungskompetenz	
sozial orient. Zweck-/Mittelbestimmung (3)	die Blume jemandem schenken		Ich/Du/Gott

vor dem Zubettgehen statt, wo die Ereignisse des Tages rückblickend bewertet werden, und morgens, nach dem Aufwachen, wo die Geschäfte und Verpflichtungen des Tages in Gedanken vorweggenommen werden. ¹¹⁴⁵⁾ Sich selbst an Leistungsansprüchen zu messen, seien es nun die eines ‚Meisters‘ bzw. Seelenführers oder seien es selbstformulierte Leistungsansprüche, stellt eine Form der Selbstprüfung dar, die für alle Lebenssituationen in Betracht kommt, und worin, wie Foucault schreibt, sich der römische Kaiser nicht von einem Schuster unterschied. ¹¹⁴⁶⁾ Gelingt es, den Schülern Leistungsansprüche als eine solche Form der Selbstprüfung zu vermitteln, die sie mit dem Lehrer auf eine Ebene stellt, wäre der Schritt von der lediglich *funktionalen* zur *eigentlichen pädagogischen* Leistungsbewertung getan. ¹¹⁴⁷⁾

¹¹⁴⁴ vgl. hierzu auch Foucault 2004, S.S.167f.

¹¹⁴⁵ vgl. hierzu auch Foucault 2004, S.254ff. und S. 584ff.; vgl. auch ders., Sexualität und Wahrheit, Dritter Band: Die Sorge um sich, übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1986, S.70f.

¹¹⁴⁶ vgl. ebenda, S.255f.

¹¹⁴⁷ vgl. zur pädagogischen Leistungsbewertung als wechselseitigem Beurteilungsanspruch zwischen Lehrer und Schüler: Dietrich Benner/Jörg Ramseger, Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule (1985), in: Dietrich

Aus der Beobachterperspektive können Leistungen allenfalls hinsichtlich ihrer Funktionalität, z.B. hinsichtlich allgemeiner Problemlösefähigkeiten, beurteilt werden. Hierbei handelt es sich aber keineswegs um Handlungskompetenzen, die sich vor allem in der Bereitschaft des Lernsubjekts zur Gewissensprüfung ausdrücken. In der Selbstbewertung, also in der Bewertung der eigenen Handlungskompetenz, werden dem Lernsubjekt die Grenzen seines Weltverhältnisses bewußt und es verwandelt sie in ein differenziertes Selbstverhältnis. In dieser Gewissensprüfung werden Leistungskriterien zu Momenten von Entscheidungsnotwendigkeiten, auf die hin wir uns als Ego oder als Selbst bestimmen. Die Bildungskategorien beziehen das Wissen auf solche Entscheidungssituationen und eröffnen damit den Unterricht als ‚zweiliniiges‘ Entwicklungsgeschehen¹¹⁴⁸). Mehr als in diesem Sinne dem Selbst eine Chance zu geben, sollen die Bildungskategorien nicht leisten. Und mehr *dürfen* sie auch nicht leisten wollen, – es sei denn um den Preis einer Egobestimmung des Menschen.

Benner, Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 3, Weinheim/München 1995, S.205-236: 208f.

¹¹⁴⁸ vgl. Fischer 1975, S.77

5.5 Eine weitere Fundamentalbedingung des Schulunterrichts: hermeneutischer Zirkel und gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung

Wir haben die Funktionsweise des intersubjektiven Bewußtseins als hermeneutischen Zirkel beschrieben, in dem es von seinem eigenen Vorwissen her die Meinungen seines alter ego antizipiert und dann in gemeinsamer kommunikativer Praxis das eigene Vorwissen entsprechend modifiziert.¹¹⁴⁹⁾ Dieses alter ego kann in der Form eines konkreten Du mit eigener Intentionalität auftreten oder in Form von Institutionen als Intentionalitätsstrukturen, vereinfacht ausgedrückt: als ‚Wir‘. Die Systemtheorie übernimmt vom hermeneutischen Zirkel dessen autopoietische Funktion: im hermeneutischen Zirkel reproduzieren und erhalten sich gesellschaftliche Praxisformen, indem sie auf die Fähigkeit des subjektiven Bewußtseins zugreifen, non ego als alter ego zu begreifen bzw. von seiner eigenen Intentionalität auf die Intentionalität seines anderen zu schließen.

Genau auf diese Fähigkeit der Identifikation verzichtet aber die Systemtheorie, indem sie subjektives Bewußtsein von kybernetischen und biologischen Systemen her zu begreifen versucht. Der evolutionsbiologische Ansatz erklärt nicht etwa, inwiefern sich die humane Praxis des Menschen von der kybernetischen und tierischen Selbsterhaltung unterscheidet, sondern inwiefern sie ihr ähnelt bzw. mit ihr gleichzusetzen ist.

Ganz andere Forschungsrichtungen vertreten Rittelmeyer und Tomasello.¹¹⁵⁰⁾ Anstatt die leibliche Konstitution des Menschen biologistisch zu verkürzen, will Rittelmeyer der Intentionalität des Leibes auf die Spur kommen: „Noch vor aller Reflexion der Welt ist der Mensch durch die spezielle Organisation seines Leibes auch in einer besonderen Weise im Milieu der Welt engagiert, mit einem Engagement, das durch Sinnesdaten gleichsam aufgerufen wird. So scheint nasser Sand eine Art Aufforderungscharakter zum Formen und Bauen, also zu haptischen Tätigkeiten zu haben; am Wege liegende Baumstämme ziehen manche Menschen fast magisch an, darauf zu balancieren, etc. Es gibt eine ‚Intentionalität des Leibes‘,

¹¹⁴⁹⁾ vgl. Hans-Georg Gadamer, Vom Zirkel des Verstehens (1959), in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 2: Wahrheit und Methode. Ergänzungen/Register, Tübingen 2/1993, S.57-65

¹¹⁵⁰⁾ vgl. Christian Rittelmeyer, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002 und Michael Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt a.M. 2002

die gedankliche sinnstiftende Tätigkeit erst möglich macht und sie konturiert.“ ¹¹⁵¹⁾

Allerdings geht Rittelmeyer in seinem eigenen ‚Engagement‘ bei der „Skizzierung eines *Modells pädagogisch-anthropologischer Forschung*“ ¹¹⁵²⁾ zu undifferenziert zu Werke, wenn er trotz seiner vorsichtig distanzierenden Hinweise auf den begrenzten Erkenntniswert seiner „vorerst“ nur „spekulative(n) Interpretationen biologischer Daten“ ¹¹⁵³⁾ solche systemtheoretisch orientierten pädagogischen Modeströmungen wie die Evolutionstheorien von Alfred K. Tremml ‚heuristisch‘ aufgreift und diskutiert. ¹¹⁵⁴⁾ Denn trotz Rittelmeyers methodologischer Bedenken hinsichtlich verhaltensgenetischer Schlußfolgerungen, ¹¹⁵⁵⁾ bleibt die Problematik eines drohenden ästhetisch-moralischen Kurzschlusses bei der Suche nach „morphologischen und psychischen Korrespondenzen“ ¹¹⁵⁶⁾ unberücksichtigt: man denke hierbei nur an die Physiognomiken eines Lavater, Lombroso und Petersen, die Charaktereigenschaften aus dem äußeren, physiognomischen Erscheinungsbild eines Menschen ablesen wollten. Man könnte aus Ergebnissen der von Rittelmeyer beschriebenen pädagogisch-anthropologischen Forschung auch den verfänglichen Schluß ziehen, daß man dem Menschen über die Leibes-Erziehung auch bestimmte Tugenden anerziehen könne.

Tomasello, der wie die Systemtheoretiker evolutionsbiologisch argumentiert, verweist ausdrücklich darauf, daß er nicht beabsichtigt, „die menschliche Kognition und das gesellschaftliche Leben auf physische Dinge wie Gene oder Neuronen zu reduzieren.“ ¹¹⁵⁷⁾ Er arbeitet vor allem an der Differenz zwischen tierischer und menschlicher Kognition. Dabei kommt er zu einer äußerst interessanten Unterscheidung zwischen individueller und kultureller Entwicklung, ¹¹⁵⁸⁾ der unserer Unterscheidung von Lernen als Selbsthabe und Lernen als hermeneutischem Zirkel entspricht. ¹¹⁵⁹⁾ Tomasello stellt sich die Frage, warum menschliches Lernen zu

¹¹⁵¹⁾ Rittelmeyer 2002, S.58

¹¹⁵²⁾ ebenda, S.13

¹¹⁵³⁾ ebenda, S.12

¹¹⁵⁴⁾ vgl. ebenda, S.174

¹¹⁵⁵⁾ ebenda, S.174, 189f.

¹¹⁵⁶⁾ ebenda, S.47

¹¹⁵⁷⁾ Tomasello 2002, S.9

¹¹⁵⁸⁾ vgl. ebenda, S.66ff.

¹¹⁵⁹⁾ In Kapitel 2.1.2 unterscheiden wir zwischen einem Lernen als Bewußtseinsvollzug und ei-

einer kumulativen Tradition beiträgt, die anders als bei Tieren nicht nur einmal Gelerntes nicht wieder vergißt, sondern über die Generationen hinweg zur Modifikation und Verbesserung tradierter Fertigkeiten und tradierten Wissens beiträgt. Diesen Effekt, einmal Gelerntes über Generationen hinweg zu kumulieren, bezeichnet Tomasello als „Wagenhebereffekt“. ¹¹⁶⁰ Dieser Wagenhebereffekt trägt zu der spezifisch menschlichen Fähigkeit bei, Vergangenheit und Zukunft miteinander zu vermitteln.

Der Wagenhebereffekt funktioniert nun nicht anders als der hermeneutische Zirkel. Der hermeneutische Zirkel ermöglicht genau die eben beschriebene spezifisch menschliche Zukunftsfähigkeit: nämlich kumulative kulturelle Evolution. Aufgrund der spezifisch menschlichen Fähigkeit zur Identifikation mit den Bedürfnissen bzw. mit der Intentionalität seines Alter ego verliert sich eine einmal entdeckte Fertigkeit nicht in den nächsten Generationen. Wenn z.B. Schimpansen bestimmte Techniken von Artgenossen nachahmen, erlernen sie in jeder Generation diese Techniken bei Null. Sie ahmen nicht etwa direkt den Artgenossen nach – er fungiert nicht als ‚Vorbild‘ –, sondern gewissermaßen nur die ‚Idee‘ bzw. den Zweck dieser speziellen Technik. Die Bedürfnislage (Intentionalität) des Artgenossen ist dem Schimpansen gleichgültig. Dessen Verhalten paßt nur gerade zufällig zu seiner eigenen Bedürfnislage. Den eigenen Stock verwendet der Schimpanse deshalb auf ganz individuelle, eigene Weise. ¹¹⁶¹

Ein Menschenkind würde sich aber genau an das Vorbild seines ‚Lehrers‘ halten, weil es dessen Intentionalität berücksichtigt. Weil es sich an seiner Intentionalität orientiert, will es alles ganz genau so wie der Andere machen. Michael Tomasello macht an dieser intentionalen Neuorientierung den Übergang vom Tier zum Menschen bzw. genauer: vom Menschenaffen zum *homo sapiens* fest; *kulturelles* Lernen – im Unterschied zu tierischem bzw. bloß individuellem Lernen – wird „durch eine einzige besondere Form sozialer Kognition ermöglicht, nämlich durch die Fähigkeit einzelner Organismen, ihre Artgenossen als *ihnen ähnliche* Wesen

nem Lernen als Begleitphänomen des Gegenstandsbezugs. Im ersteren Fall geht es um das bewußte Einholen eines noch unverstandenen Problemzusammenhangs, also um Selbsthabe als Lernziel (Lernen als *cogitatio*); im zweiten Fall handelt es sich um Lernen als integrales Moment von Weltkonstitution (Lernen als *cogito*), und als solches fungiert es wie ein jeden Gegenstandsbezug begleitender und umfassender hermeneutischer Zirkel.

¹¹⁶⁰ vgl. ebenda, S.50ff.

¹¹⁶¹ vgl. ebenda, S.52

zu verstehen, die ein intentionales und geistiges Leben haben wie sie selbst. Dieses Verständnis ermöglicht es ihnen, sich in die geistige Welt einer anderen Person hineinzusetzen, so daß sie nicht nur *vom* anderen, sondern auch *durch* den anderen lernen können.“ ¹¹⁶²⁾

Der Vorteil des Schimpansen ist, daß er beim Lernen nicht die ‚Fehler‘ des Artgenossen reproduziert. ¹¹⁶³⁾ Der Vorteil des Menschenkindes ist es, daß nun in kultureller Tradition über Generationen hinweg Techniken und Wissen akkumuliert werden können. ¹¹⁶⁴⁾ Der Nachteil liegt aber auch auf der Hand: einmal gelernte Techniken werden u.U. auch dann beibehalten, wenn sie für den Fortbestand der Gemeinschaft lebensbedrohlich werden. ¹¹⁶⁵⁾

¹¹⁶² ebenda, S.15

¹¹⁶³ vgl. Rousseaus drei Lehrmeister, insbesondere Natur und Dinge: dies ist genau der Vorteil den Rousseau der Natur und den Dingen zuspricht, daß nämlich das Kind hier nur seine eigenen Erfahrungen macht und nicht durch das möglicherweise fehlerhafte Vorbild eines Erwachsenen in die falsche Richtung gelenkt wird. Zugleich lernt das Kind, seinen eigenen Verstand zu gebrauchen. Auch Tomasello verweist immer wieder ausdrücklich darauf, daß das kulturelle Lernen nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern auf der Basis kognitiver Fähigkeiten, die der Mensch mit seinen tierischen Vorfahren teilt. Dies ist der ‚Boden‘, auf dem wir stehen und den wir hier als primordiales Bedürfnis nach Selbsttätigkeit beschreiben.

¹¹⁶⁴ vgl. Rousseaus drei Lehrmeister, insbesondere die Menschen: erst auf der Basis der primordialen Natur- und Dingerfahrung kann Rousseau zufolge das soziale Lernen am und mit dem Mitmenschen aufbauen. Ob man das allerdings zeitlich so strikt trennen kann, wie Rousseau sich das vorstellt, ist wieder eine ganz andere Frage. Doch auch Tomasello zufolge praktizieren Kinder auf ontogenetischer Ebene zuerst dieses biologische Lernen, bevor sie dem anderen Menschen als alter ego nacheifern. (vgl. ebenda, S.66f.)

¹¹⁶⁵ Damit unterscheidet sich unsere Sichtweise hinsichtlich des Verhältnisses zwischen der „individuelle(n) tierische(n) Lern- und Entwicklungsfähigkeit“ und der „gesellschaftliche(n) Entwicklung“ als „überindividuelle gegenstandsvermittelte Erfahrungskumulation“, wie es Holzkamp-Osterkamp beschreibt. (vgl. Ute Holzkamp-Osterkamp, Naturgeschichtliche und gesellschaftlich-historische Entwicklungsgesetze: Kritik der Verhaltensforschung als Humanethologie, in: dies., Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, mit einer Nachbetrachtung zu Positionen der Kritischen Psychologie von John Erpenbeck, Berlin 1981 (1977/78), S.337-354: 349f.) Holzkamp-Osterkamp hebt die „vergleichsweise unendliche Langsamkeit“ der Evolution gegenüber der „Schnelligkeit“ der gesellschaftlichen „Progression“ hervor und kennzeichnet die „individuelle Lern- und Entwicklungsfähigkeit“ der „höchsten Tiere“ „im Tier-Mensch-Übergangsfeld“ als lediglich „biologische() Potenz zur Vergesellschaftung“. (vgl. ebenda, S.350) Dem entspricht, daß sie das „menschliche Wesen“ nicht im Individuum verwirklicht sieht, sondern „in der durch Arbeit geschaffenen gegenständlichen gesellschaftlichen Wirklichkeit“. (vgl. ebenda, S.339) Daß es eine Wahrheit und eine Wirklichkeit des Menschen jenseits der gesellschaftlichen Perspektive gibt, die die gesellschaftliche Perspektive kritisch zu begrenzen vermag, wird von Holzkamp-Osterkamp kategorisch ausgeschlossen.

Es bedarf also einer institutionalisierten Unterbrechung und Öffnung des hermeneutischen Zirkels, gewissermaßen einer Rückstelltaste am Wagenheber. Der Schulunterricht stellt so eine Institutionalisierung dar: er sorgt ja nicht nur für kulturelle Kontinuität, sondern auch für Muße. Als Muße aber eröffnet der Schulunterricht den Schülern die Möglichkeit, Wissen und Fertigkeiten nicht nur nachzuahmen, sondern neu zu entdecken – und zugleich in Frage zu stellen! Eben deshalb ist es so wichtig zwischen unter Mußebedingungen zustande kommender intrinsischer Motivation (Suspension des Zielbezugs bzw. Selbsthabe) und extrinsischer Motivation (Orientierung an Mitteln und Zwecken) zu unterscheiden.

Waren wir bisher davon ausgegangen, daß Lernen allererst im Bedürfnis nach Selbsthabe fundiert ist und diese subjektive Qualitätsbestimmung des Mensch-/Weltverhältnisses gegenüber dem Gegenstandsbezug des Lehrers das Primat hat, da ohne die Lernbereitschaft des Schülers kein Unterricht zustande kommt, so müssen wir diese Fundamentalbedingung des Schulunterrichts mit Tomasello nun um eine weitere Fundamentalbedingung ergänzen: die Fähigkeit des Menschenkindes, sich mit der Intentionalität eines alter ego zu identifizieren, ermöglicht etwas, das Tomasello als „gemeinsame Aufmerksamkeit“¹¹⁶⁶ bezeichnet. Gemeinsame Aufmerksamkeit stellt ein „referentielles Dreieck“¹¹⁶⁷ dar, in dem einer (ego) den Anderen (alter ego) auf ein Drittes zu lenken versucht, das entweder aus dem gezeigten Gegenstand besteht – der Gegenstand steht für sich selbst, wie z.B. Kants Naturschönes – oder sich über ihn vermittelt, wie z.B. bei einem Geschenk, das dem Anderen mein Interesse an ihm ausdrücken soll.

Diese gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung¹¹⁶⁸ stellt nun eine ‚extrinsische‘ Motivation besonderer Art dar: sie ist eine über den Anderen als alter ego vermittelte Motivation, und trotzdem im eigentlichen Sinne intrinsisch! Anders als eine Schimpansenhorde, die nur dann zu gemeinsamer Aufmerksamkeitslenkung fähig ist, wenn es darum geht, eine gemeinsame Bedrohungssituation zu bewältigen, wie z.B. ein Raubtier anzugreifen und zu verjagen, die also im höchsten Maße extrinsisch motiviert agiert, – anders als diese Schimpansenhorde können Menschen einander an gemeinsamen Genüssen teilhaben lassen, also nicht nur etwas selbst

¹¹⁶⁶ vgl. ebenda, S.71-113

¹¹⁶⁷ ebenda, S.78

¹¹⁶⁸ vgl. hierzu den Begriff der „Beachtungslenkung“ bei Klaus Holzkamp, in: ders., Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995, S.258

zu haben wie in der primordialen Selbsthabe, sondern etwas selbst zu haben, indem man es gemeinsam mit jemand anderem hat.

Genau diese Möglichkeit der Aufmerksamkeitslenkung, die sich nur aus der Fähigkeit des Schülers und des Lehrers ergibt, den jeweils Anderen als ein geistiges, mit Intentionalität begabtes Wesen wie sich selbst wahrzunehmen, und die nichts mit dem kybernetischen Steuerungsbegriff zu tun hat, nach dem psychische Systeme füreinander nur Umwelten darstellen, ist nun die neue Fundamentalbedingung des Schulunterrichts, die gleichursprünglich zu jener des intentionalen Bedürfnisses nach Selbsthabe hinzutritt. Stellten Schüler und Lehrer füreinander nur Umwelten dar, ohne sich für die Intentionalität des Anderen zu interessieren, wie bei Luhmann, oder hätten Schüler nur ein Verfügungsinteresse an den gesellschaftlichen Ressourcen, das nicht stellvertretend durch einen Lehrer definiert werden kann, wie bei Holzkamp, könnten zwar Schüler und Lehrer durchaus voneinander lernen, so wie auch Schimpansen voneinander lernen können. Aber der Lernerfolg käme eher zufällig zustande, wenn z.B. im Rahmen ständiger Bildungsreformen der Input des Lehrers gelegentlich einen Output des Schülers ergibt, dem tatsächlich gesellschaftliche Karrieremöglichkeiten entsprechen (Luhmann). Oder wenn für befristete Zeit – wie z.B. in Bürgerinitiativen – mehrere Personen ein gemeinsames Verfügungsinteresse haben, das sie nur durch gemeinsames Lernen realisieren können.

Schulunterricht findet aber nicht zufällig statt, sondern er führt alle Menschen für eine bestimmte Zeit ihres Lebens an einem bestimmten Ort zusammen. Dies kann weder durch eine riskante Wette auf spätere Berufs- und Karrieremöglichkeiten, noch durch den befristeten Handlungsdruck eines zufälligen Projekts gerechtfertigt werden. Deshalb gehört zur Grundstruktur des Schulunterrichts die Möglichkeit gemeinsamer Aufmerksamkeitslenkung, die über die dyadische Gegenstandsbeziehung der primordialen Sphäre hinausgeht und den Schulunterricht an gemeinsamen Zwecken und Zielen zu orientieren vermag. Indem – nach Tomasello vom neunten Monat des Menschenkindes an – sich die Dyade zur Triade öffnet, zur gemeinsamen Aufmerksamkeit Zweier auf ein Drittes, werden Erziehung und Unterricht als wechselseitiges einander etwas Zeigen, als Geben und Nehmen wie bei einem Geschenk überhaupt erst möglich.¹¹⁶⁹⁾ Hierin begründet sich die Möglich

¹¹⁶⁹⁾ vgl. ebenda, S.78; in der Sprache von Tomasello wäre ein Geschenk eine „triadische deklarative Geste“, die den Wunsch beinhaltet, Etwas mit einem Anderen zu teilen. (vgl.

keit relativer Unterrichtsautonomie, – eines Unterrichts, der von allen bzw. zumindest von möglichst vielen Beteiligten unabhängig von ihrem nachschulischen Schicksal als erfolgreich bewertet werden kann.

ebenda, S.107ff.)

6. Schlußauswertung: Grundstrukturen und Prozeßebenen des Schulunterrichts

- 6.1 Kompetenzbereiche als Handlungsperspektiven des Schulunterrichts
 - 6.1.1 Kompetenzbereich I: Leistung
 - 6.1.1.1 Leistungsbewertung als funktionaler und emanzipatorischer Anspruch
 - 6.1.1.2 Leistungsbewertung als Identifikation Lehr- und Prüfungsgegenständen
 - 6.1.1.3 Leistungsbewertung: Einübung in Prüfungskompetenzen versus diskursive Klärung von Zielen und Zwecken mit einem Exkurs zur Leistungsbewertung als Fremd- und Selbstprüfung
 - 6.1.2 Kompetenzbereich II: Erkenntnis
 - 6.1.2.1 Selbsthabe als Basiskompetenz des Lernens
 - 6.1.2.2 Förderung der Verstandeskompetenz unter dem Primat der Aneignungs- gegenüber der Vermittlungsdimension
 - 6.1.2.3 Der Unterrichtseinstieg als Ort der Transformation von Lehr- zu Lerngegenständen
 - 6.1.2.4 Domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse als Grenzen der Grundstruktur von Schulunterricht
 - 6.1.3 Kompetenzbereich III: Handeln
 - 6.1.3.1 Gewissensprüfung als Basiskompetenz der Bildung
 - 6.1.3.2 Grenzen des Vermittlungsanspruchs: eine pädagogische Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts
 - 6.1.3.3 Zeitliche und situative Grenzen des Schulunterrichts als Bildungsprozeß
 - 6.1.4 Die Umgangsdimension des Schulunterrichts als Vermittlungsebene von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen
- 6.2 Das PISA-Konzept der Grundbildung: Versuch einer institutionstheoretischen Differenzierung des Bildungsauftrags
 - 6.2.1 Allgemeinbildung versus Bildung für die Masse
 - 6.2.1.1 Allgemeinbildung als am Bildungsminimum orientierte Grundbildung
 - 6.2.1.2 Allgemeinbildung als „vollständige Menschbildung“
 - 6.2.2 Gesellschaftliche Erwartungshaltungen als Kriterien der Leistungsbewertung
 - 6.2.2.1 Kriterien der Leistungsbewertung und Bildungsstandards: heterogene Beurteilungskriterien des Schulunterrichts
 - 6.2.2.2 Kompetenzen als ein Problem von Lehr-/Lernzielhierarchien
 - 6.2.2.3 Zur intentionalen und funktionalen Differenzierung des Kompetenzbegriffs
 - 6.2.2.4 Der Kompetenzbegriff als Vermittlung zwischen Lernen und Leistung

In der Schlußauswertung wollen wir die bislang erarbeiteten Analyse Kriterien zur Verhältnisbestimmung von Lernen und Leistung darauf verwenden, Grundstrukturen und Prozeßebenen des Schulunterrichts herauszuarbeiten. Hierbei wird es uns nicht um eine Anleitung der Schul- und Unterrichtspraxis selbst gehen, die jenseits von Lehrplänen, Unterrichtsplanung und Prüfungen vom Unterrichtseinstieg an nach ihren eigenen Gesetzen verläuft. Diese eigenen ‚Gesetze‘ der Unterrichtspraxis konstituieren sich allererst mit den im Unterrichtseinstieg sich öffnenden Handlungsperspektiven von Lehrer und Schülern, und sie vermitteln und modifizieren sich über den im Lernprozeß sich zunehmend konkretisierenden Gegen-

standsbezug. Dieser Unterrichtsverlauf ist theoretisch nicht anleitbar bzw. steuerbar, sondern hängt wesentlich von den Intuitionen des Lehrers und der Schüler ab.

Das macht weder die Lehrpläne noch die Unterrichtsplanung überflüssig. Sie strukturieren notwendigerweise den Unterrichtseinstieg vor, der dann allerdings im gemeinsamen Akt des Einsteigens ins ‚Thema‘ dieses für das jetzt anhebende Wechselverhältnis zwischen Vermittlung (Lehren) und Aneignung (Lernen) öffnet (thematische und methodische Offenheit). Diese Einstiegsoffenheit hängt nun auf den verschiedenen Prozeßebenen des Unterrichts von verschiedenen Voraussetzungen ab:

- hinsichtlich der Prozeßebene der *Leistens* von einer gesellschaftlichen (institutionellen und organisatorischen) Offenheit für die Möglichkeiten und Grenzen des Schulunterrichts (Möglichkeitsfeld) und einer entsprechenden Offenheit der Schule für die gesellschaftlichen Bildungs- und Leistungserwartungen;
- hinsichtlich des *Erkennens* von einer Planungsoffenheit des Lehrers (Vermittlungsdimension) für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler (Aneignungsdimension) und einer entsprechenden sachlichen Motivationsbereitschaft (Gegenstandsorientierung) der Schüler;
- und hinsichtlich der *Handelns* von einer Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft der Schüler sowohl gegenüber gesellschaftlichen Leistungserwartungen wie auch gegenüber den Erwartungen und Bedürfnissen des Lehrers und der Mitschüler (Sozial- bzw. Handlungsorientierung).

Der Unterrichtsverlauf ist wesentlich von diesen drei verschiedenen, ineinander übergehenden und miteinander verflochtenen Prozeßebenen bestimmt. Auf allen diesen drei verschiedenen Prozeßebenen findet Lernen statt, mit allerdings entsprechend den drei Ebenen verschiedenartiger Qualität. Diesen unterschiedlichen Qualitäten von Lernen wiederum liegen sich gleichbleibende Strukturen zugrunde: das Verhältnis von Lehrer, Schüler und Gegenstand als Grundstrukturen des Schulunterrichts. Unabhängig von den in Lehrplänen und Bildungsstandards vorgegebenen Lehrzielen beeinflußt dieser in sich gleichbleibende Strukturzusammenhang auf den drei Prozeßebenen des Schulunterrichts das individuelle Lernen auf je spezifische, immer aber gegenstandsorientierte Weise.

Die Prozeßebenen des *Leistens*, *Erkennens* und *Handelns* hingegen beeinflussen das individuelle Lernen nicht direkt inhaltlich, sondern eher formal, indem sie dem Schüler eine bestimmte Art zu *handeln* nahelegen: als generalisierendes An-

passungsverhalten hinsichtlich der Leistungsbewertung (funktionalisiertes Handeln), als universalisierendes Verfügungsinteresse hinsichtlich der Erkenntnisebene (experimentelles Handeln) und als individualisierende Selbstverwirklichung hinsichtlich der Bildung (soziales Handeln). Wir können sie auch als *Kompetenzbereiche* bezeichnen, in denen die Schüler sich Kompetenzen hinsichtlich der gesellschaftlichen *Leistungserwartungen*, des *Erkennens* und der *Bildung* aneignen. Als Kompetenzbereiche stellen also die Prozeßebenen des Schulunterrichts vorstrukturierte Handlungsfelder dar, wie schon erwähnt vielfach ineinander übergehend und miteinander verflochten, aber bildungsanthropologisch und unterrichtstheoretisch nicht aufeinander reduzierbar und deutlich voneinander unterscheidbar.

6.1 Kompetenzbereiche als Handlungsperspektiven des Schulunterrichts

- 6.1.1 Kompetenzbereich I: Leistung
 - 6.1.1.1 Leistungsbewertung als funktionaler und emanzipatorischer Anspruch
 - 6.1.1.2 Leistungsbewertung als Identifikation Lehr- und Prüfungsgegenständen
 - 6.1.1.3 Leistungsbewertung: Einübung in Prüfungskompetenzen versus diskursive Klärung von Zielen und Zwecken mit einem Exkurs zur Leistungsbewertung als Fremd- und Selbstprüfung
- 6.1.2 Kompetenzbereich II: Erkenntnis
 - 6.1.2.1 Selbsthabe als Basiskompetenz des Lernens
 - 6.1.2.2 Förderung der Verstandeskompetenz unter dem Primat der Aneignungs- gegenüber der Vermittlungsdimension
 - 6.1.2.3 Der Unterrichtseinstieg als Ort der Transformation von Lehr- zu Lerngegenständen
 - 6.1.2.4 Domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse als Grenzen der Grundstruktur von Schulunterricht
- 6.1.3 Kompetenzbereich III: Handeln
 - 6.1.3.1 Gewissensprüfung als Basiskompetenz der Bildung
 - 6.1.3.2 Grenzen des Vermittlungsanspruchs: eine pädagogische Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts
 - 6.1.3.3 Zeitliche und situative Grenzen des Schulunterrichts als Bildungsprozeß
- 6.1.4 Die Umgangsdimension des Schulunterrichts als Vermittlungsebene von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen

Im folgenden differenzieren wir die Prozeßebenen und Grundstrukturen des Schulunterrichts hinsichtlich dreier Handlungsperspektiven: Leistung (6.1.1), Erkenntnis (6.1.2) und Handeln (6.1.3).

6.1.1 Kompetenzbereich I: Leistung

Hinsichtlich des Kompetenzbereichs ‚Leistung‘ unterscheiden wir im folgenden zwischen funktionalen und emanzipatorischen Anspruchsniveaus. (6.1.1.1) Desweiteren befassen wir uns mit dem Verhältnis von Lehr- und Prüfungsgegenständen hinsichtlich der Grundstruktur des Schulunterrichts. (6.1.1.2) Zum Schluß differenzieren wir zwischen Prüfungskompetenz und Gewissensprüfung als unterschiedlichen Prozeßebenen des Schulunterrichts zugehörige Handlungsperspektiven. (6.1.1.3)

6.1.1.1 Leistungsbewertung als funktionaler und emanzipatorischer Anspruch

Die Leistungsbewertung richtet sich innerhalb der komplexen Intentionalitätsstruktur des Schulunterrichts insbesondere auf *funktionale* und *intersubjektiv* vereinbarte Ansprüche an die gesellschaftlichen Anschluß- und Teilnahmefähigkeiten

der Lernsubjekte. Unterrichtsgegenstände werden hier nur hinsichtlich ihrer diesen Leistungsansprüchen dienenden Zweckmäßigkeit thematisiert:

- funktional gerechtfertigt sind Leistungsansprüche im Luhmannschen Sinne, wenn sie durch Herstellung von *Anschlußfähigkeiten* auf seiten der Lernsubjekte zur Reproduktion von Organisationen und Systemen beitragen;
- intersubjektiv gerechtfertigt sind Leistungsansprüche im Habermasschen und Klafkischen Sinne, wenn sie durch Entwicklung von *Teilnahmefähigkeiten* (Klafki: Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) zum kommunikativen bzw. emanzipatorischen Interessenausgleich in der gesamtgesellschaftlichen Praxis beitragen.

Diese Leistungsansprüche sind *explizit* an den Organisationsstrukturen und an der institutionellen bzw. kommunikativen Verfaßtheit der gesamtgesellschaftlichen Praxis orientiert, durch gemeinsame Übereinkunft (mithilfe von Kommunikationsmedien bei Luhmann, mithilfe von Verfahren der Konsensfindung bei Habermas und Klafki) *direkt intendierbar*, und sie *repräsentieren* hinsichtlich ihres Aufwands in der Schul- und Unterrichtsökonomie (Zahl und zeitlicher Umfang der Fächer, finanzielle Ressourcen etc.) das gesellschaftliche und kulturelle Prestige von Lebenszusammenhängen, Wissensbereichen und Wirtschaftsinteressen.¹¹⁷⁰

In der Intentionalitätsstruktur dieses Bewährungshorizontes kommt das subjektive Bewußtsein nur als eine im Sinne dieser Leistungsansprüche funktional oder emanzipatorisch-kommunikativ qualifizierte Struktur vor. Es wird nur danach bewertet, ob es den gestellten Leistungsansprüchen genügt oder nicht. Das Lernsubjekt wird durch diese Leistungsansprüche nicht an die Fraglichkeit seiner selbst herangeführt bzw. vor seine eigene innere Grenze gestellt. Von der Motivationspsychologie her kennen wir hier nur eine Form der Motivation: die extrinsische Leistungsmotivation. Bei der Verhältnisbestimmung von Mitteln und Zwecken orientiert sich das Lernsubjekt ausschließlich an den jeweils aktuellen Standards der Leistungsbewertung. In Fischerscher Diktion geht es darin um das Lernsubjekt als *Ego*.

¹¹⁷⁰ Diese auf Lebenszusammenhänge, Wissensbereiche und Wirtschaftsinteressen bezogene Repräsentationsfunktion verstehen wir im Sinne unserer in den Kapiteln 4 (insbesondere 4.3.1.2) und 5.1 vorgenommenen Differenzierung zwischen dem Repräsentativen und dem Exemplarischen.

6.1.1.2 Leistungsbewertung als Identifikation von Lehr- und Prüfungsgegenständen

Haben wir es sowohl hinsichtlich der funktional wie auch hinsichtlich der kommunikativ-emanzipatorisch begründeten Leistungsansprüche mit einem didaktischen Primat von Lehrzielentscheidungen zu tun, ist eine pädagogische Begrenzung des damit verbundenen Vermittlungsanspruchs nicht möglich. In diesem Primat ist gleichermaßen das gegenstandsorientierte Gewißheitsbedürfnis der Erkenntnisebene wie auch das Gewissen der Bildungsebene negiert. Die quer zu diesen verschiedenen Prozeßebenen des Schulunterrichts sich gleich bleibende Grundstruktur des Unterrichts – Lehrer, Schüler, Gegenstand – bestimmt sich auf der Ebene der Leistungsbewertung als Lehrer, Schüler, Lehr-Gegenstand. Die Vermittlungsaufgabe steht im Zentrum; die *Aneignung*tätigkeit des Schülers beschränkt sich auf die größtmögliche *Angleichung* an den Gegenstandsbezug des Lehrers. Angesichts dieses didaktischen Primats orientiert sich die Vermittlungsaufgabe am größtmöglichen Prüfungserfolg, insbesondere hinsichtlich der Abschlußprüfung, und läßt entweder keine oder nur eine in den Grenzen des didaktischen Primats sich bewegende Umdefinition der Zielbestimmung durch die Schüler zu.

Der Lehrer hat also hinsichtlich der durch ihn durchgeführten Zwischenprüfungen und Tests nur eingeschränkte, und hinsichtlich der Abschlußprüfung keine Möglichkeiten, den Schülern zu einem Selbstverhältnis zu Zielen und Methoden bzw. zu Zwecken und Mitteln des Unterrichts zu verhelfen. In den Prüfungen wird nicht der *Lern*-Gegenstand, also das Ergebnis von Lernprozessen, abgefragt, sondern der *Lehr*-Gegenstand, unabhängig davon, was der jeweilige Schüler für sich davon realisiert hat. Der Unterrichtsgegenstand läßt sich deshalb nicht in zwei verschiedene Korrelatverhältnisse von Mensch und Welt, als je verschiedene Gegenstandsorientierungen des Lehrers und der Schüler, ausdifferenzieren, sondern Lehr- und Lerngegenstand fallen im Prüfungsgegenstand zusammen.

Entsprechend dem Zusammenfallen von Lehr- und Lerngegenstand als Prüfungsgegenstand dimensioniert sich auch die Zeitstruktur auf dieser Prozeßebene: prospektiv geht es bei der Leistungsbewertung um den Erwerb von Berechtigungen hinsichtlich beruflicher Karrieren; retrospektiv geht es um eine Rückmeldung an den Schüler hinsichtlich seines Lernerfolgs. Letzteres gilt allerdings nur für die regelmäßig stattfindenden Zwischenprüfungen und Tests. Solchen Zwischenprüfungen schließt sich dann eine neue Unterrichtsreihe oder die Versetzung in die

nächste Jahrgangsstufe an, wo dann idealerweise auf den bisherigen Schülerleistungen aufgebaut wird. Für die die Schullaufbahn beendende Abschlußprüfung gilt die unterstellte Gleichheit des Leistungsniveaus der Prüfungskandidaten. Die Vergangenheit bzw. die Lernbiographie des Schülers hat hier keine Bedeutung.

6.1.1.3 Leistungsbewertung: Einübung in Prüfungskompetenzen versus diskursive Klärung von Zielen und Zwecken

Für die Unterrichtsplanung hinsichtlich der Vermittlung gesellschaftlicher Leistungsansprüche gilt eine zumindest minimale organisatorische Festlegung von

- Zielen, z.B. als im Lehrplan festgelegte Inhalte, Fertigkeiten und Kompetenzen;
- Methoden, z.B. Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Freiarbeit etc.;
- Zeiten und Orten, z.B. als zwischen Schulbeginn und -ende im Dreiviertelstundenrhythmus stattfindender Fachunterricht.

Offen sind in diesem Zusammenhang die Gegenstände und Medien, an denen Ziele und Methoden ‚gelernt‘ werden sollen. Die Begrifflichkeiten sind hierbei ambivalent und lassen sich in verschiedene Richtungen auslegen. Methoden und Medien gehen begrifflich genauso ineinander über wie Methoden und Kompetenzen:

- geht es bei den Medien zunächst vor allem um Präsentationsformen des Gegenstands, so liegt in der Präsentationsform doch zugleich schon eine Methode seiner Vermittlung und Aneignung;
- geht es bei den Methoden zunächst vor allem um Formen der Vermittlung und Aneignung von Gegenständen, so liegt im methodischen Zugang doch zugleich schon eine Kompetenz hinsichtlich ihrer Verfügung und Anwendung.

Es gibt hier vielfältige Übersetzungsmöglichkeiten der Leistungsanforderungen von Lehrplänen durch den Lehrer in die Unterrichtsplanung, Ziele und Methoden sowie Gegenstände und Medien miteinander zu vermitteln. Zur Hilfe kommt ihm dabei die administrative Tendenz, die zulässigen Gegenstände und Medien zunehmend inhaltlich offen zu lassen.

Das ändert aber nichts daran, daß im Gegenzug die administrativen Versuche zunehmen, Ziele und Methoden immer umfassender auf die Persönlichkeit der Schüler zu beziehen und ihre Umsetzung zu kontrollieren. Ziele und Methoden wer-

den hierbei in Kompetenzbegriffen zusammengefaßt und als Standards kanonisiert. (vgl. Kapitel 6.2.2) Und trotz aller Freiheiten des Unterrichts im Einzelfall: von der Abschlußprüfung her ist diese Prozeßebene als Vermittlung von Leistungsansprüchen gekennzeichnet durch die Festlegung von

- Zielen, z.B. als Prüfungsfragen, die die möglichen Antworten nach richtig und falsch vorsortieren;
- Methoden, z.B. in multiple-choice-Verfahren, wo dem Kandidaten nur die Wahl zwischen verschiedenen vorgegebenen Antworten bleibt;
- Zeiten und Orten, die z.B. nicht nur als Mußräume zur Verfügung gestellt werden, sondern darüberhinaus vor allem sicherstellen, daß die Rahmenbedingungen für alle Kandidaten die gleichen sind.

In der Spannbreite zwischen der relativen Freiheit des Lehrers, Lehrpläne in Unterricht zu übersetzen, und der Identifikation von Lehr- und Prüfungsgegenständen in Abschlußprüfungen erstreckt sich das sich zunehmend verengende Möglichkeitsfeld einer vorthematischen Konstitution des Unterrichtsgegenstands. An die Seite einer über die Fragen der Schüler vermittelten *fachlichen Engführung* von im Unterrichtseinstieg ermöglichten Begegnungen mit dem Gegenstand tritt eine die Schullaufbahn der Schüler begleitende *administrative Engführung* thematischer Rekonstruktionsleistungen auf Abschlußprüfungen hin. Unabhängig von der Persönlichkeit des Lehrers und Prüfers, unabhängig von ihrem persönlichen Umgangsstil, haben wir es mit einem administrativen, ganz und gar nicht pädagogischen Gewaltverhältnis zu tun, in der Lehrgegenstände immer schon Prüfungsgegenstände sind, – ohne Umweg über das Lernen: nicht das, was der Prüfungskandidat *gelernt* hat, wird geprüft, sondern das, was er gelernt haben *sollte*, also der Lehrgegenstand.

Zwischen der Leistungs- und der Erkenntnisperspektive des Schulunterrichts gibt es deshalb eine größere Differenz als zwischen der Erkenntnis- und der Bildungsperspektive. Während Gewissensentscheidungen immer auch von Erkenntnissen abhängig sind, sind Prüfungsergebnisse von entsprechenden Erkenntnissen der Prüfungskandidaten weitgehend unabhängig. Ob der Prüfungskandidat etwas damit anzufangen *weiß* (Erkenntnisperspektive) oder daran *glaubt* (Bildungsperspektive), was er in der Prüfungssituation reproduziert, ist irrelevant.

Der Unterrichtseinstieg hat deshalb aus der Perspektive der Leistungsbewertung vor allem die Funktion, die für alle gleich gültigen Bedingungen einer geplanten Unterrichtsreihe anzukündigen. Die Vorgabe des Themas und die damit ver-

bundene Diskussion der in Frage kommenden Methoden soll zwar einerseits die Schüler dazu befähigen, die Planung – im Rahmen des vorgegebenen Themas – mitzugestalten, erfüllt andererseits aber darüberhinaus die unter administrativen Gesichtspunkten nicht minder wichtige Aufgabe, die Bewertungsbedingungen für die von den Schülern zu erbringenden Leistungen zu klären. Lernen ist hier entgegen offizieller Verlautbarungen nicht das eigentliche Ziel und auch nicht notwendig.

Exkurs: Leistungsbewertung als Fremd- und Selbstprüfung

Will man als Lehrer dennoch nicht auf das Arrangieren von Lernprozessen verzichten, böte sich hinsichtlich der Prüfungen und Abschlußprüfungen die Möglichkeit, bei den Schülern so etwas wie eine funktionale, als Anschlußfähigkeit zu kennzeichnende ‚Prüfungskompetenz‘ anzubahnen. Wie so etwas wie Prüfungskompetenz eingeübt werden kann, läßt sich an einer von Protz/Zöllner beschriebenen Unterrichtsreihe in den Fächern Geschichte und Deutsch zu Entstehung und Ausbreitung des Islam in der 6. Klasse einer Thüringer Regelschule zeigen.¹¹⁷¹⁾

In dieser Unterrichtsreihe ging es darum, daß die Schülerinnen und Schüler an einem Beispiel („Nazmiyes Kopftuch“) lernen, „sich fremden Lebensweisen und religiösen Vorstellungen sowie Problemen im Zusammenleben auf der historischen Wissensebene zu nähern und in Ansätzen eigene Urteile argumentativ darzulegen.“¹¹⁷²⁾ Die Lehrerin nutzte die diese Unterrichtsreihe ständig begleitende, zu Urteilen über den anderen Menschen zwingende Konfrontation mit dem Fremden (Differenzierung von Weltverhältnissen – vgl. Kapitel 5.4.7), um sie in Urteile über sich selbst und die eigenen Handlungsmöglichkeiten umzuwenden (Differenzierung von Selbstverhältnissen – vgl. Kapitel 5.4.7). Dabei wurde die Prozeßebene der Erkenntnis – was *weiß* ich über *das* Fremde? (also über den Islam) – mit der Prozeßebene der Bildung bzw. des Handelns – wie verhalte ich mich bei Konflikten mit *den* Fremden? (also in dem Beispiel die Mitschüler und das muslimische Mädchen) – verbunden. Indem so nicht nur zunächst das Mädchen, sondern dann auch die anderen, das Mädchen bedrängenden Schüler und schließlich im

¹¹⁷¹⁾ vgl. Siegfried Protz/Detlef Zöllner, Fremdsein in Europa. Unterrichtsbeispiele aus der Schulpraxis, unter Mitarbeit von Ch. Abraham, H. Bodewald, P. Bohn, A. Fournés, U. Knyriem, G. Rode, M. Roland, U. Rother, K. Sommer, S.114-152

¹¹⁷²⁾ vgl. ebenda, S.121

Rollenspiel auch die Schüler in der Unterrichtsreihe sich selbst fremd wurden, verwandelten sich die Erfahrungsurteile über das Fremdartige zu Gewissensurteilen über sich selbst.

An diese Selbstprüfung knüpfte die Lehrerin dann auf der Prozeßebene der Leistungsbewertung an.¹¹⁷³⁾ Zunächst ließ sie ihre Schüler die eigenen in der Unterrichtsreihe gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten sammeln, ordnen und zunächst subjektiv hinsichtlich ihres Lernerfolgs prüfen. Bei positiver Selbsteinschätzung machte die Lehrerin den Schülern das Angebot einer schriftlichen Leistungskontrolle. Über diese Leistungskontrolle durch die Lehrerin erhielten die Schüler wiederum die Möglichkeit, ihre Selbsteinschätzung mit der Einschätzung der Lehrerin zu vergleichen und so gemeinsam mit der Lehrerin die Basis für weitere Unterrichtsvorhaben zu erneuern und zu festigen.

Darüberhinaus lernen Schüler im Rahmen solcher Zwischenprüfungen auch, sich mit der Perspektive eines Fremdprüfers auseinanderzusetzen. Geht es aber um Abschlußprüfungen, so müßte hier noch ein weiterer Aspekt geübt werden, der bei Zwischenprüfungen keine Rolle spielt und naturgemäß auch nicht spielen kann: Prüfungen auszuhalten und erfolgreich durchzustehen, die keine Unterrichtsreihe abschließen – und insofern noch als Teil dieser Unterrichtsreihe verstanden werden können –, sondern eine Schullaufbahn beenden und summarisch und relativ willkürlich Kenntnisse und Fähigkeiten prüfen, deren man sich selbst erst mühsam wieder versichern muß, um sie reproduzieren zu können. Auch dies will geübt sein und der Schulunterricht sollte deshalb dazu Gelegenheit geben.

Ihren guten, das bloß Funktionale transzendierenden Sinn hätte diese Prüfungskompetenz als Weckung eines kritischen Bewußtseins von der Differenz zwischen Prüfungsgegenstand und realem Gegenstand im Gruschkaschen Sinne.¹¹⁷⁴⁾ Die Schüler würden in die Lage versetzt, ihre Interaktionen im Rahmen einer mündlichen Prüfungssituation auf die Intentionen der Prüfer hin und ihre schriftlichen Reflexionen im Rahmen schriftlicher Prüfungsfragen – so gut es geht – auf die Intentionen der Gutachter hin zu orientieren, sich also im paradoxen Sinne ‚kritisch anzupassen‘, ohne dabei sich selbst betrügen zu müssen. Insofern der Lehrer zu-

¹¹⁷³⁾ vgl. ebenda, S.129f.

¹¹⁷⁴⁾ vgl. Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.121f.

gleich als Prüfer auftritt, würden sich diese Lernprozesse in gewisser Weise ‚gegen‘ ihn selbst richten, so daß es einer Selbstaufklärung des Lehrers bedarf, die wiederum ihn in die Lage versetzt, mit entsprechenden auf ihn gerichteten Konsequenzen dieser Lernprozesse umzugehen.¹¹⁷⁵ Werden Prüfungskompetenzen auf diese Weise unterrichtlich ‚eingeübt‘, bleibt das didaktische Primat des Lehrers aber unangetastet.

Unter der Voraussetzung, daß es den gesellschaftlichen Willen dazu gibt, pädagogische Optionen hinsichtlich der Leistungskontrolle nicht dem persönlichem Engagement einzelner Lehrer zu überlassen, bestünde die schon im Habermas-Kapitel beschriebene Möglichkeit der inneren und äußeren Öffnung des Schulunterrichts unter motivationstheoretischen und geltungstheoretischen Perspektiven. Die organisatorische Perspektive auf den Leistungsanspruch als Gewährleistung von zur Reproduktion gesellschaftlicher Funktionen notwendigen Anschlußfähigkeiten müßte sich begrenzen lassen von der diskursiven Einlösung ihres Geltungsanspruchs gegenüber der nachwachsenden Generation. Das didaktische Primat der Unterrichtsplanung würde aufgegeben.

Dieser gesellschaftlichen Öffnung für die Interessen des Lernsubjekts entspräche dann auf der Bildungsebene die Bereitschaft – im Sinne einer Gewissensprüfung –, versuchsweise die gesellschaftlichen Leistungsansprüche als Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu verstehen und zu erproben. Diese Gewissensprüfung fällt bei Klafki neben der Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit insbesondere unter die Selbstbestimmungsfähigkeit, die er allerdings dem didaktischen Primat der Unterrichtsplanung unterordnet. Im Habermas-Kapitel haben wir hier von der Notwendigkeit einer wechselseitigen äußeren Öffnung, als sich gegenseitig anerkennende Zwecke des Unterrichts und der Gesellschaft, und inneren Öffnung, als Integration der Leistungsansprüche in den Bewährungshorizont des Lernsubjekts, gesprochen.

Diese wechselseitige innere und äußere Öffnung des Schulunterrichts würde nun allerdings den Leistungsanspruch so wesentlich verändern, daß wir es nicht länger mit einer Vermittlungsproblematik zu tun hätten. An die Stelle des Lehr- bzw. Prüfungsgegenstandes in der Grundstruktur dieser Prozeßebene des Schulunterrichts: also Lehrer, Schüler, Lehr- bzw. Prüfungsgegenstand, treten Ziele und

¹¹⁷⁵ auch Gruschka fordert diese „Erziehung der Erzieher“ (ebenda, S.435) immer wieder ein. (vgl. ebenda, S.104, 124, 127, 297, 308, 320, 406, 411)

Zwecke des Schulunterrichts: also Lehrer, Schüler, Ziele/Zwecke. An die Stelle des Vermittlungsanspruchs tritt die diskursive Klärung von Geltungsansprüchen. Der Lehrer selbst agiert nun mit der Autorität des Lehrplanmachers.

Seine Unterrichtsplanung geht zwar auch hier noch, trotz des Verzichts auf das didaktische Primat, auf die Vermittlung und Kontrolle von Leistungsansprüchen. Dem steht jetzt aber mit gleichem Recht der Anspruch des Schülers gegenüber: auch er hat einen Anspruch auf Vermittlung und Kontrolle von nunmehr eigenen Leistungsansprüchen gegenüber dem Lehrplanvertreter. Es kommt nun zu Lehrer-/Schülerinteraktionen, um die beidseitigen Ansprüche gegeneinander abzuwägen und miteinander in Beziehung zu setzen. Wir haben es also mit gleichrangigen, nicht von einander abhängigen Diskurspartnern zu tun, die ohne Umweg über administrative Autoritäten miteinander kommunizieren und ihren Bezug zum Diskursgegenstand, nämlich den Zielen und Zwecken des Schulunterrichts, selbständig thematisieren.

Diese diskursive Klärung geschieht nun zwar nicht unter dem Handlungsdruck der Vermittlungszwecke des Unterrichts, also weder direkt prüfungs- noch gegenstandsorientiert, sondern auf einer handlungsentlasteten Metaebene. Dennoch hat sie ihren Handlungsbezug in der Gewissensprüfung des einzelnen Schülers, inwieweit er sich den gesellschaftlichen Leistungserwartungen gegenüber öffnen kann. In dieser Gewissensprüfung entwickelt und bildet sich sein individuelles Wertebewußtsein und in diesem Sinne bewegen wir uns hier auf der Ebene von Bildungsprozessen, als einer dritten Prozeßebene des Schulunterrichts.

Im strengen Sinne einer gemeinsamen diskursiven Klärung von Zielen und Zwecken aber bewegen wir uns hierbei außerhalb des Unterrichts. Ihr wesentliches Merkmal ist, daß hier alle Abhängigkeitsverhältnisse aufgehoben sind. Diese Handlungsentlastung gilt auch noch für die Prüfungen bis hin zur Abschlußprüfung, deren Zwecke und Verfahren im vorhinein diskursiv geklärt worden sein müßten, bevor sich der Schüler bzw. Kandidat bereitfinden kann, sich ihr Urteil zueigen zu machen. Die Schule wäre nun keine staatliche Zwangsveranstaltung mehr, sondern wir hätten es mit einem freien Vertragsverhältnis zu tun.

6.1.2 Kompetenzbereich II: Erkenntnis

Hinsichtlich der Erkenntnisperspektive steht vor allem die Basiskompetenz des Lernens im Zentrum unserer Diskussion: der Anspruch auf Selbsthabe bzw. das Ver-

trauen in die eigene Verstandeskompetenz. (6.1.2.1) Eine Grundvoraussetzung für die Förderung von Verstandeskompetenz ist die Unterscheidung von Lehr- und Lerngegenständen (6.1.2.2), und die damit verbundene Frage der Transformation von Lehr- zu Lerngegenständen (6.1.2.3). Eine weitergehende Frage betrifft die Grundstruktur des Schulunterrichts in den einzelnen Schulfächern: inwiefern kann in ihnen allen auf die gleiche Weise zwischen Lehr- und Lerngegenständen unterschieden werden? (6.1.2.4)

6.1.2.1 Selbsthabe als Basiskompetenz des Lernens

Hinsichtlich der Erkenntnis sind es die Unterrichtsgegenstände jenseits einer expliziten Thematisierung, die einen ausschließlichen Anspruch an die unvertretbare Verstandeskompetenz des Lernsubjekts richten. Diese Erkenntnisperspektive hat ihren Ursprung in der primordialen Sphäre des subjektiven Bewußtseins, und es bewährt sich ausschließlich in der Selbsthabe: etwas selbst zu wissen und selbst zu können ist das grundlegende Interesse jedes Lernsubjekts. Diese gegenstandsgebundene, noch nicht an Zwecken und Mitteln orientierte Lernmotivation wollen wir hier als ‚intrinsisch‘ kennzeichnen.

Die primordiale Sphäre geht von der Leiblichkeit des Lernsubjekts aus, und insofern sind es gerade die naturwissenschaftlichen Fächer, in denen dieser Anspruch auf Selbsthabe in der Begegnung mit den Naturphänomenen am besten entsprochen werden kann. Aber der Anspruch auf Selbsthabe greift über die primordiale Sphäre hinaus auf die intersubjektiven, das bloß subjektive Bewußtsein erweiternden Sphären über. Dem Anspruch an die Unvertretbarkeit der eigenen Verstandeskompetenz, die durch keinen Konsens der Kommunikationsgemeinschaft außer Kraft gesetzt werden kann, muß in allen Fächern genügt werden, – *implizit* in der Begegnung mit den natürlichen, sozialen und kulturellen Phänomenen, deshalb *nicht direkt intendierbar* durch Lehrplan und Unterrichtsplanung und *exemplarisch* nur in der Anknüpfung an die Erfahrungen der Lernsubjekte.¹¹⁷⁶⁾

Dieser Anspruch an die Verstandeskompetenz gilt auch, wenn die Differenzierung zwischen Gegenständen und Medien heute oft kaum mehr möglich zu sein

¹¹⁷⁶ Das Exemplarische verstehen wir im Sinne unserer in den Kapiteln 4 (insbesondere 4.3.1.2) und 5.1 vorgenommenen Differenzierung zwischen dem Repräsentativen und dem Exemplarischen.

scheint und Darstellungsfunktion wie Umgangsdimension der Sprache diese als eine herausragende Humanisierungsform des Mensch-/Weltverhältnisses erscheinen lassen. Unter dem primordialen Primat der Selbsthabe dient die Sprache vor allem dem rekonstruierenden Einholen des noch ‚Fremden‘ und ‚Unbekannten‘ in die subjektive Evidenz. Doch in der kulturellen Sphäre sind die Unterrichtsgegenstände selbst weitgehend sprachlich verfaßt, und die Unterscheidung zwischen sprachlicher Vermittlung und sprachlichem Gegenstand stellt lediglich eine dialektische, sich ständig verschiebende und neu zu bestimmende Grenze dar.

Auch in der primordialen Sphäre mit ihrem unhintergehbaren Anspruch auf Selbsthabe haben wir es im Fischerschen Sinne mit einem *Ego* und nicht mit einem *Selbst* zu tun. Das Ego ist sich keiner Grenze seiner Welterfahrung und ineins damit auch keiner Grenze in seiner Selbsterfahrung bewußt. Gerade aufgrund des unaufgebbaren Anspruchs auf Selbsthabe sind Zweifel an der Welt bzw. am *Sein* des gegebenen Gegenstandes nicht möglich. Dies ist Fischer zufolge das Kennzeichen der empirischen Gewißheit. Im Bereich des Lernens bleibt der Welt- und Wissenshorizont unendlich. Dieser Horizont richtet sich nicht auf das Lernsubjekt selbst zurück. Das Lernen mag zwar scheitern, und wir können uns frustriert, resigniert oder gar traumatisiert in uns selbst zurückziehen. Aber solche Frustrationen stellen keine Potenz des Lernens selbst dar. Wenn wir das Zutrauen in unsere eigene Verstandeskompetenz verlieren, verlieren wir damit auch die Fähigkeit zu lernen.

Sicherlich eröffnet auch Holzkamps Lernbegriff so etwas wie eine ‚innere Grenze‘. Diese Grenze besteht in der Diskrepanzerfahrung hinsichtlich meiner Verfügungsmöglichkeiten angesichts der gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Ressourcen. Holzkamps Lernbegriff ist deshalb vor allem der kulturellen Sphäre und ihren Leistungsansprüchen zuzuordnen. Doch es handelt sich hier lediglich um eine Beschränkung des Mensch-/Weltverhältnisses auf das innergesellschaftliche Mensch-/Menschverhältnis. Das subjektive Primat, hier nicht als Bedürfnis nach Gewißheit, sondern als Verfügungsinteresse, wird dabei aber ausdrücklich anerkannt.

Das Verfügungsinteresse des Handlungssubjekts ist also durchaus am alter ego – im Sinne der gesellschaftlichen Ressourcen – ‚begrenzt‘. Doch insofern dieses Verfügungsinteresse ausschließlich an seiner Erweiterung orientiert ist, kann ihm seine grundsätzliche innere Begrenztheit nicht bewußt werden. Zwecke und Mittel bleiben hinsichtlich des Verfügungsinteresses relativ: die Zwecke, für die sich das Hand-

lungssubjekt entscheidet, lassen sich hinsichtlich ihrer Zweckhaftigkeit nicht grundsätzlich von den Mitteln unterscheiden und können jederzeit selbst zu Mitteln werden, wenn sich das Verfügungsinteresse anders orientiert.¹¹⁷⁷ Die nicht relativierbare, auf den anderen Menschen gerichtete Zweckhaftigkeit des Handelns, wie sie Fischer mit Kant zum Prinzip seiner Zweck-/Mittelbestimmung macht, kommt bei Holzkamp nicht in den Blick. So kann das Handlungssubjekt auch nicht *sich selbst* zur Aufgabe werden und verbleibt im Bereich des Ego.

Wenn wir es also in beiden Kompetenzbereichen, Leistung und Erkenntnis, gleichermaßen mit einem Ego zu tun haben, so unterscheidet es sich doch in sich, und zwar prinzipiell und nicht aufeinander rückführbar,

- als *funktionales* bzw. *emanzipatorisches* Ego auf der einen
- und als *primordiales* Ego auf der anderen Seite.

Das funktionale und das emanzipatorische Ego wiederum sind zwar ebenfalls verschieden und nicht aufeinander rückführbar, insofern das funktionale Ego das Lernsubjekt nur auf Systeme bezieht, während das emanzipatorische Ego das Lernsubjekt an der gemeinsamen Klärung intersubjektiver Geltungsansprüche orientiert. Sie gleichen sich aber hinsichtlich des Anspruchs, Leistungsansprüche explizierbar und beurteilbar zu machen. Dieser Beurteilungsanspruch auch des emanzipatorischen Egos steckt schon im Begriff der Emanzipation: ‚emancipare‘ als ‚zu eigen geben‘, bezogen auf Personen als Entlassung in die Selbständigkeit.¹¹⁷⁸ Aber diesem Anspruch einer fremden Autorität, darüber bestimmen zu können, wann jemand sich im Besitz seiner selbst befindet, entzieht sich nicht nur Fischers ‚Selbst‘, sondern auch schon das primordiale Ego Husserls.

¹¹⁷⁷ vgl. Holzkamps Beispiel des Spazierengehens, in dem es gleichermaßen ausschließlich um den Genuß meiner selbst geht, wie es ein anderes Mal nur im Dienste der Gesundheit steht. In: Klaus Holzkamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995, S.282 (vgl. auch Kapitel 4.3.2.1)

¹¹⁷⁸ In so einem ‚Emanzipationsakt‘ wird z.B. bei Habermas den Ungeborenen durch Konsensunterstellung menschliche Würde zugesprochen. (vgl. Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001, S.89f.; vgl. auch den Exkurs zur Subjektivität und Intersubjektivität von Leiblichkeit)

6.1.2.2 Förderung der Verstandeskompetenz unter dem Primat der Aneignungs- gegenüber der Vermittlungsdimension

Ähnlich wie wir drei Prozeßebenen des Schulunterrichts unterscheiden können, können wir hinsichtlich seiner Grundstruktur von Lehrer, Schüler, Gegenstand mindestens drei ¹¹⁷⁹⁾ verschiedene Gegenstandsdimensionen unterscheiden, ohne daß sich die Struktur selbst dadurch verändert. Diese drei Gegenstandsdimensionen unterscheiden sich noch einmal in sich hinsichtlich der Perspektiven des Lehr- und des Lernsubjekts, also hinsichtlich ihrer Vermittlungs- und der Aneignungsdimension. Diese Differenzierung geht zurück auf Marx, der im Nachwort zur zweiten Auflage des Kapitals eine „Darstellungsweise“ (Vermittlungsdimension) von der „Forschungsweise“ (Aneignungsdimension) unterscheidet ¹¹⁸⁰⁾ und damit auf das Problem unterschiedlicher Zugangsweisen zum Gegenstand verweist.

Auch der Lehrer hat sein eigenes Mensch-/Weltverhältnis, in dem er sich sein Fachwissen auf unvertretbare Weise angeeignet hat (Forschungsweise), das er nun seinen Schülern unter den organisatorischen und institutionellen Bedingungen des Schulunterrichts vermitteln (Darstellungsweise) muß. Die Schüler haben ebenfalls ihr je eigenes Mensch-/Weltverhältnis, das die Bedingungen definiert, unter denen sie wiederum auf unvertretbare Weise ihren persönlichen Zugang zum Fachwissen finden müssen (Forschungsweise), dessen Kenntnis sie dann in Prüfungen und Tests entsprechend den vorgegebenen Standards unter Beweis stellen müssen (Darstellungsweise).

Diese Unterscheidung zwischen einer Aneignungs- und einer Vermittlungsdimension führt nun zu der erwähnten dreifachen Differenzierung des Unterrichtsgegenstands: wir haben es mit einem *phänomenalen*, einem *didaktischen* und einem *pädagogischen* Gegenstand zu tun. Der phänomenale Gegenstand ist der Gegenstand, mit dem es das Lernsubjekt außerhalb der Vermittlungsabsicht des Lehrers zu tun hat. Es ist der Gegenstand, dem das Lernsubjekt im Wagenscheinschen Sinne unmittelbar *begegnet*, und dieser befindet sich ähnlich wie bei Gruschka das „Objekt“ außerhalb didaktischer und pädagogischer Vermittlungsversuche.

Gruschka spricht anhand seines zur didaktischen Pyramide ausgebauten didak-

¹¹⁷⁹⁾ Bei genauer Betrachtung kommen wir sogar zu einer fünffachen Differenzierung des Gegenstands (vgl. Kapitel 6.1.4).

¹¹⁸⁰⁾ vgl. Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S.27

tischen Dreiecks von einem „jenseits der Didaktik“ lokalisierten „Objekt“, angesichts dessen sich dann hinsichtlich des didaktisierten „Unterrichtsgegenstands“ die Frage stellt, wie sich der Lehrer die Beziehung zwischen diesem Unterrichtsgegenstand, also der Vermittlungsebene, und jenem Objekt denkt.¹¹⁸¹⁾ Weil aber auch der Lehrer sich dieses ‚reale‘ Objekt zuvor hat *aneignen* müssen und auch die Schüler sich dieses Objekt *aneignen* sollen – das reale Objekt also allererst in seiner Aneignungsweise zur ‚Erscheinung‘ kommt –, bezeichnen wir hier dieses ‚Jenseits der Didaktik‘ nicht als ‚real‘, sondern als ‚phänomenal‘. Hierbei gehen wir von einem Primat der Aneignungsdimension auf der Schülerseite aus, deren sachliche Struktur sich *erst nach der Begegnung* in der Entfaltung auf seine Horizonte hin ergibt. Bei dieser ‚Begegnung‘ handelt es sich um eine *unmittelbare Konstitution* des Gegenstands. Die Möglichkeit einer solchen Unmittelbarkeit verneint Gruschka, für den es nur ein Jenseits der *didaktischen* Vermittlung gibt, nicht aber ein Jenseits von Vermittlung überhaupt.¹¹⁸²⁾

Aber ob wir nun in unserem Sinne von *Phänomenen* jenseits von Vermittlung überhaupt oder im Sinne Gruschkas von *Objekten* jenseits der didaktischen Vermittlung ausgehen: hinsichtlich der Unterrichtsplanung ergeben sich nun weitergehende Differenzierungen des Unterrichtsgegenstands als didaktischer und als pädagogischer Gegenstand.

Der didaktische Gegenstand beinhaltet einen zweifachen *Vermittlungsanspruch*: zum einen sollen Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden – es soll also *gelernt* werden (Primat der Aneignungsdimension) –, zum anderen soll gesellschaftlichen Leistungsansprüchen genügt werden. Auch letzteres setzt ein Lernen voraus, allerdings unter dem Primat der Vermittlungsdimension, was Holzkamp zufolge vor allem zu einem defensiven Lernen führt.

Der pädagogische Gegenstand steht hingegen unter einem *Entscheidungsan-*

¹¹⁸¹⁾ vgl. Gruschka 2002, S.121f.

¹¹⁸²⁾ vgl. ebenda, S.398; allerdings akzeptiert Gruschka den positiven Sinn der *Naivität* „einer direkten Begegnung mit dem Objekt“ (ebenda), die zu einem „sachlich neugierigen, erfahrungsoffenen Blick auf die Welt der Phänomene“ zu motivieren vermag: „Wie Naivität sowohl als Unwissen als auch als Neugier zum Ausgangspunkt der Didaktik als der möglichst reichen und intensiven Verwicklung mit dem Gegenstand gemacht werden kann, haben Martin Wagenschein und nach ihm Horst Rumpf eindringlich gezeigt.“ (ebenda, S.401) – Allerdings bleibt Gruschka die Antwort schuldig, wie Unmittelbarkeit bzw. Naivität angesichts eines als total gesetzten Vermittlungszusammenhangs prinzipiell möglich ist.

spruch: hier geht es nicht einfach um die Vermittlung von Werten und Zielen, sondern um die Herausforderung zu Entscheidungen, die ausschließlich in der Urteilskompetenz des Schülers begründet sind. Vermittlung und Aneignung stellen hier deshalb keine brauchbaren Kategorien dar. Werte sind kein Wissen, daß man sich mit empirischen oder hermeneutischen Verfahren aneignen kann. Wir kommen hier an die Grenzen der Verstandesautonomie, die das Wesensmerkmal von Erkenntnisprozessen und eine Basiskompetenz des Lernens darstellt. Die Einsicht in diese Grenze vermittelt sich nicht dialektisch im Gegeneinander und Miteinander von Vermittlung und Aneignung, von Sagen und Meinen, sondern nur im positiven Handeln. Wir haben es hier also weniger mit einer Verstandeskompetenz, als vielmehr mit einer moralischen Urteilskompetenz, mit einem Gewissen zu tun.

Die Verstandeskompetenz wird im Schulunterricht deshalb weniger durch Selbstzweifel, sondern vor allem durch das Vertrauen auf die eigene Verstandeskompetenz gefördert. Das Vertrauen auf die eigene Verstandeskompetenz gedeiht aber nur unter den Bedingungen einer organisatorischen und institutionellen Anerkennung des Primats der Aneignungsdimension (Lernen) gegenüber der Vermittlungsdimension (Lehrpläne, Unterrichtspläne etc.). Dies ist der pädagogische Sinn der Kantischen Aufforderung zum Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen¹¹⁸³: es wäre pädagogisch sinnwidrig, diese Verstandesautonomie mit didaktischen Vermittlungsprimaten zu bedrohen, nur um den Schülern Gelegenheit zu dem Mut zu geben, sich dagegen zur Wehr zu setzen. Selbstzweifel und Autoritätshörigkeit wären da wohl eher zu erwarten. Erst aus dem pädagogisch geförderten Vertrauen erwächst dieser von Kant geforderte Mut als umfassende Basiskompetenz des Lernens.

6.1.2.3 Der Unterrichtseinstieg als Ort der Transformation von Lehr- zu Lerngegenständen

Mögliche ‚Vermittlungs‘-Dimensionen geplanten Unterrichts bilden hinsichtlich des Erkenntnisanspruchs

- die *Begegnung* des Schülers mit einem Gegenstand als Phänomen
- und die thematische *Rekonstruktion* eines Lehrgegenstands durch den Schüler.

¹¹⁸³ Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Werke in sechs Bänden. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, S.53-61: 53

Beide Vermittlungsdimensionen ermöglichen unterschiedliche Unterrichtseinstiege. Hinsichtlich der Begegnung des Schülers mit dem Gegenstand nimmt sich der Lehrer so weit wie möglich zurück. Seine einzige Aufgabe besteht darin, durch behutsame Inszenierung des Gegenstands eine Begegnung zu ermöglichen, die noch nicht thematisch festgelegt ist. Wir haben es hier zunächst weder mit einem *Lehr*- noch mit einem *Lern*-Gegenstand zu tun, sondern mit dem Gegenstand als Phänomen. Hier geht es weder um Konstruktion noch um Rekonstruktion. In der Begegnung wird der Gegenstand *konstituiert*, was hier insbesondere heißt, daß der Gegenstand noch nicht begriffen, sondern unmittelbar erlebt wird. Wagenschein hat solche Unterrichtseinstiege beschrieben.¹¹⁸⁴⁾

Thematisch wird der Gegenstand erst in der anschließenden Analyse und Entwicklung des Begegnungserlebnisses; erst hier beginnt der eigentliche Lernprozeß. Die Transformationsleistung geht also nicht so sehr vom didaktisch konstruierten Lehrgegenstand zum durch den Schüler rekonstruierten Lerngegenstand, sondern vom in der Begegnung vorthematisch konstituierten Phänomen zum thematisch rekonstruierten Lerngegenstand. Der Vorteil liegt hier in der Vermeidung eines didaktischen Umweges, der die Gefahr beinhaltet, den Schüler dazu zu verführen, den didaktisch aufbereiteten Lehrgegenstand für die Sache selbst zu halten und zu glauben, sie mit ihrer Rekonstruktion abgeschlossen zu haben. Indem er die Sache selbst thematisch entwickelt, wird er sich ihrer gleichzeitig so sicher sein (Selbsthabe), wie er sich auch ihrer Offenheit und Unabschließbarkeit bewußt ist (Horizonte).

Dennoch bietet der Unterrichtseinstieg über eine thematisch vorgegebene Rekonstruktion des Lehrgegenstandes Vorteile hinsichtlich der Möglichkeit, gezielt

¹¹⁸⁴ Rousseaus Lehre von den drei Lehrmeistern enthält ebenfalls eine entsprechende, verkappte Dreiecksstruktur: er betont wie Wagenschein die Aneignungsdimension des Kindes, die sich vor allem in der Beziehung zu den beiden Lehrmeistern der *Natur* und den *Dingen* erfüllt. Der dritte Lehrmeister, die *Menschen*, entspricht der Position des Lehrers, insofern die Menschen nur in der Funktion der Vermittler auftreten und dem Kind ihre Vermittlungsweise aufzudrängen versuchen. Um dem Kind nun den Erwerb eigenen Wissens zu ermöglichen (Aneignungsdimension), anstelle eines Wissens aus zweiter Hand (Vermittlungsdimension), sollen in der gesamten Phase der Kindheit die Menschen als Lehrmeister ferngehalten bzw. den Dingen und der Natur untergeordnet werden. (vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau, Stuttgart 1963, S.109ff.) – Vgl. hierzu auch Dietrich Benner, „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung, in: *ZfPäd.*, November 1999, S.315-327: 318ff.

die Vorerfahrungen des Schülers in den Unterricht einzubeziehen, zu reflektieren und transformierend zu erweitern. Darüberhinaus kann der didaktisch konstruierte Lehrgegenstand Erfahrungshorizonte eröffnen, z.B. in der Geschichte, Literatur und Geographie, die der Begegnungsdimension verschlossen bleiben. Hier besteht natürlich immer die o.g. Gefahr des Umweges, die insbesondere mit der je nach Fach mal schwierigeren mal leichteren Differenzierung von Gegenständen und Medien bzw. Methoden und von Zwecken bzw. Zielen und Mitteln bzw. Methoden einhergeht.

Hinsichtlich der gegenstandsorientierten Vermittlungsaufgabe des Unterrichts (Erkenntnisebene), also hinsichtlich der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten haben wir es mit einem unendlichen Gegenstandshorizont und einem unendlichen Zeithorizont zu tun, also der Tendenz nach mit lebenslangem Lernen. Dieser Zeithorizont erstreckt sich gleichermaßen nach vorne, in die Zukunft, wie nach hinten, in die Vergangenheit des Lernsubjekts. In jeder konstituierenden Begegnung und rekonstruierenden Auseinandersetzung mit einem Gegenstand werden Vergangenheit und Zukunft des Lernsubjekts neu miteinander vermittelt. Die Vermittlungsabsicht der Unterrichtsplanung begrenzt sich also an der Aneignungslogik des Lernsubjekts. Es gibt prinzipiell kein Ende dieses Lernprozesses.

6.1.2.4 Domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse als Grenzen der Grundstruktur von Schulunterricht

Auch wenn wir von einer auf allen Prozeßebenen des Schulunterrichts gleichbleibenden Grundstruktur von Lehrer, Schüler, Gegenstand ausgehen, gibt es doch insbesondere hinsichtlich der Differenzierung von Gegenständen und Medien bzw. Methoden und von Zwecken bzw. Zielen und Mitteln bzw. Methoden fachspezifische Grenzen der Gegenstandsorientierung, die sich direkt auf die Grundstruktur bestimmter Lernbereiche (Domänen) auswirken. Die relativ bereichsunabhängige Grundstruktur hat für die Unterrichtsplanung analytisch den Vorteil einer auf den verschiedenen Prozeßebenen des Schulunterrichts mehr oder weniger gleichbleibenden Stabilität: die Strukturelemente bleiben auch dann die gleichen, wenn sich zwischen ihnen entsprechend den jeweiligen Prozeßebenen verschiedenartige Beziehungen ergeben. Der Unterrichtsgegenstand bleibt derselbe, auch wenn er mal als phänomenaler, mal als didaktischer – und hier wiederum differenziert hinsichtlich der Leistungsbewertungsebene und hinsichtlich der Erkenntnisebene – und mal

als pädagogischer Gegenstand wahrgenommen wird.

Die Unterrichtsplanung kann sich relativ verlässlich an dieser Grundstruktur orientieren. Gleichgültig, welche Prozeßebene den Unterricht in seinen verschiedenen Etappen jeweils dominiert, trägt der stets mögliche Rückbezug auf den realen Gegenstand dazu bei, die Kontinuität des Unterrichtsprozesses zu gewährleisten.

Diese Stabilität der Grundstruktur setzt allerdings stabile Korrelatbeziehungen zwischen Lehrer und Gegenstand und zwischen Schüler und Gegenstand voraus. Der Gegenstand muß jenseits des Vermittlungszusammenhangs ein eigenes reales Sein beanspruchen können, von dem her sich seine verschiedenen Erscheinungs- und Zugangsweisen, also seine Vermittlungsmedien und -methoden unterscheiden lassen. Das ist aber vor allem im naturwissenschaftlichen Lernbereich der Fall, zu denen neben Physik, Chemie und Biologie auch Erdkunde/Geographie zu zählen wäre. Hinzu käme die Mathematik. Auch der historische Gegenstand geht nicht im Vermittlungszusammenhang des Geschichtsunterrichts auf. Aufgrund der unabhängigen Seinsweise des Gegenstands sind die Korrelatbeziehungen von Lehrer und Schüler, als Vermittlungs- und Aneignungsdimensionen des Gegenstands, unabhängig voneinander und nicht aufeinander reduzierbar. Der Gegenstandsbezug der Unterrichtsplanung bleibt offen für die davon unabhängige Korrelatbeziehung des Schülers zum Gegenstand.

Nun haben wir aber schon bei Scheuerl und Wagenschein gesehen, daß im Sprachunterricht Gegenstand und Medium des Unterrichts zusammenfallen. Das gilt für den Fremdsprachenunterricht noch mehr als für den Muttersprachunterricht. Im Muttersprachunterricht ist die Sprache so sehr als Verständigungsmedium ‚eingerleibt‘, daß sich hier die Gegenstände (Lesen- und Schreibenlernen, Grammatik, Literatur etc.) wieder deutlicher unterscheiden lassen. Man muß zwar auch im Lese- und Schreibunterricht auf eine gewisse Weise ‚Deutsch‘ erst wieder lernen; aber insgesamt kann man doch sagen, daß die ‚Gegenstände‘ im Deutschunterricht eine gewisse Selbstzweckhaftigkeit für sich beanspruchen können, so daß der ‚Deutsch‘-Unterricht ab einer bestimmten Altersstufe doch in erster Linie Literaturunterricht ist.

Im Fremdsprachenunterricht aber muß man allererst ‚sprechen‘ lernen, und dies geschieht eben am besten, indem man *spricht*. Dies gilt zwar so auch für den Deutschunterricht, aber im Fremdsprachenunterricht fallen nun Gegenstand und Medium des Lernens so sehr zusammen, daß sie nicht mehr unterschieden werden können.

Das führt zu folgenreichen Modifikationen der Grundstruktur des Schulunterrichts. Der Unterrichtsgegenstand, also beispielsweise Englisch, wird allererst im Medium des miteinander Sprechens konstituiert. Wir müssen in diesem Zusammenhang weniger von einer *phänomenalen Konstitution* als vielmehr von einer *medialen Konstruktion* des Gegenstands sprechen.¹¹⁸⁵ Der Lehrer muß seine Unterrichtsplanung nicht so sehr für die individuell verschiedenen Zugangsweisen zu einem vom Unterrichtsprozeß unabhängigen, realen Gegenstand offen halten, als vielmehr für einen für den Unterrichtsgegenstand konstitutiven Kommunikationszusammenhang, der in der Form eines hermeneutischen Zirkels funktioniert.

Die Offenheit der Unterrichtsplanung richtet sich also weniger auf die von ihr unabhängige Korrelatbeziehung des Schülers zum Gegenstand, sondern sie antizipiert ein im Prozeß der gemeinsamen kommunikativen Verständigung sich realisierendes englisch sprechen Können. Das Unterrichtsziel realisiert sich in der Bereitschaft des Schülers, seine eigenen Interessen zu kommunizieren, – also sie gesprächsweise ‚aufs Spiel zu setzen‘ und dem Kommentar und der Kritik des Lehrers und seiner Mitschüler auszusetzen. Für die Unterrichtsplanung ist also auch hier die Offenheit für den prospektiven und retrospektiven Gegenstandsbezug des Schülers unverzichtbar: prospektiv hinsichtlich seiner eigenen Pläne (Reisen in englischsprachige Länder, berufliche Pläne etc.), retrospektiv hinsichtlich seiner vor- bzw. außerschulischen Interessen (Musikinteressen, bestehende Kontakte zu englisch dominierten Kontexten (z.B. Internet), Reiseerinnerungen an das englischsprachige Ausland etc.). Über dieses Medium des miteinander Sprechens konstituiert sich der eigentliche Zweck: *englisch* sprechen zu lernen.

Da diese Art des Unterrichts aufgrund der emotionalen Substituierung seines

¹¹⁸⁵ Unsere Darstellung der Spezifik des *Fremd-Sprachunterrichts* hinsichtlich der Problematik der medialen Konstruktion des Gegenstands ändert natürlich nichts daran, daß jeder Fachunterricht medial konstituiert ist. Darauf verweist z.B. Benner: „Die Sprache ist fundamental für das Lernen aufgrund ihrer zweifachen Vermittlungsleistung. Sie konstituiert den Unterrichtsgegenstand durch ihre Weltvermittlungsfunktion, und sie konstituiert die pädagogische Interaktion durch ihre kommunikative Funktion.“ (Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München 1987, S.268f. und ganz ähnlich in der 4., völlig neu bearbeiteten Auflage, Weinheim/München 2001, S.278) – Deshalb ist es so wichtig, die Grenze zwischen dem „Etwas-Wissen“ und dem „Sich-Wissen“ (vgl. ebenda) jenseits ihrer sprachlichen Vermittlung zu verorten, da sonst die „Andersheit der Welt“ als „uneinholbar vorausgesetzte Wirklichkeit“ – wie sie Benner an anderer Stelle beschreibt (vgl. Benner 1999, S.324) – verlorengehe: die Welt ginge in ihrer ‚Konstruierbarkeit‘ auf.

Gegenstands (ständiges Thematisieren der eigenen Befindlichkeit) auf die Dauer zu anstrengend und damit die Unterrichtssituation in ihrer Struktur *labil* ist, besteht die Möglichkeit, auf sprachliche *Ersatzgegenstände* auszuweichen, eben auf Literatur, Grammatik und Landeskunde. Über diese Ersatzgegenstände konstituiert sich phasenweise wieder eine den hermeneutischen Zirkel aufbrechende Grundstruktur mit ihren stabilen Korrelatbeziehungen. Behalten sie dabei aber ihren Charakter als Ersatzgegenstände bei, so drohen die verschiedenen Prozeßebenen aufgrund der problematischen Gegenstandsorientierung ständig, ununterscheidbar miteinander zu verschmelzen. Wo der Gegenstand sich nicht mehr unabhängig von seiner Vermittlungs- und Aneignungsdimension identifizieren läßt, können auch die Prozeßebenen der Leistungsbewertung, des Erkennens und der Bildung nur noch schwer auseinandergehalten werden.

Letztlich ist es wohl vor allem der Literaturunterricht, der eine dauerhafte Gegenstandsorientierung ermöglicht, die über den Ersatzcharakter hinausgeht, dann aber anders begründet werden muß, als der reine Fremdsprachenunterricht. Landeskunde und noch mehr der Grammatikunterricht aber können nur eine untergeordnete, zeitlich begrenzte Gegenstandsorientierung bieten.

6.1.3 Kompetenzbereich III: Handeln

Hinsichtlich des Kompetenzbereichs ‚Handeln‘ beschreiben wir im folgenden die Gewissensprüfung als Basiskompetenz. (6.1.3.1) Wir bestimmen weiterhin Grenzen des Vermittlungsanspruchs hinsichtlich der Umgangsdimension des Schulunterrichts (6.1.3.2) und zeitliche und situative Grenzen des Schulunterrichts als Bildungsprozeß (6.1.3.3).

6.1.3.1 Gewissensprüfung als Basiskompetenz der Bildung

Im Kompetenzbereich der Bildung geht es um den Zweck-/Mittelzusammenhang des Handelns. Dieser Zweck-/Mittelzusammenhang ist wie im Kompetenzbereich der Leistungsbewertung intersubjektiv vermittelt. Und wie die Leistungsansprüche ist er auch *explizierbar*, im Sinne einer gegenüber sich selbst (Ich) und dem Anderen (Du/Gott) zu verantwortenden und auch verantwortbaren Entscheidung für oder gegen bestimmte Zwecke und im ersteren Falle für entsprechend adäquate Mittel ihrer Umsetzung. Hinsichtlich dieses Zweck-/Mittelzusammenhangs haben wir

es hier mit einer extrinsischen Motivationsform zu tun, die wie Fischer hervorhebt von dem positiven Glauben an den möglichen Erfolg des Handelns und damit von dem Vorhandensein adäquater Mittel abhängig ist. Aber die Zwecke sind zugleich intrinsisch motiviert, da die Entscheidung für bestimmte Zwecke zwar situationsabhängig ist, aber nicht im Rahmen einer egologischen Strategie der Verfügungserweiterung getroffen wird. Deshalb ist Holzkamp auch dem primordialen Kompetenzbereich des Lernens, mit der Basiskompetenz, den eigenen Verstand zu gebrauchen, und nicht dem sozial orientierten der Bildung zuzuordnen.

Eine pädagogische, die Erziehungssubjekte motivierende Vermittlung eines begründeten Zweck-/Mittelzusammenhangs ist – hier nun wieder ganz wie in der primordialen Sphäre – nur *implizit* möglich: z.B. über das Vorbild/Beispiel des gemeinsamen Handelns mit dem Lehrer und den Mitschülern. Positive Begründungen für bestimmte Handlungsentscheidungen sind so lange nur *repräsentativ*, wie sie nicht durch das positive Handeln einer historischen oder anwesenden Persönlichkeit *bezeugt* werden; erst wenn dies der Fall ist, erhalten sie eine *exemplarische* Qualität. (vgl. Kapitel 4 und 5)

Da wir es in diesen Handlungszusammenhängen immer mit dem anderen Menschen – Husserls alter ego – zu tun haben, eröffnet sich hier im Handlungssubjekt eine innere Grenze, die der primordialen Sphäre und auch den organisatorischen (funktionalen) und institutionellen (emanzipatorisch-kommunikativen) Leistungsansprüchen fehlt. Zwar haben wir es auch in organisatorischer Hinsicht – hier unausdrücklich – und in institutioneller Hinsicht – hier ausdrücklich – mit Menschen zu tun; aber hier sind die Menschen auf Regeln bezogen, im Sinne einer dritten Person, auf die wir uns berufen können, wenn wir das Gefühl haben, daß unsere Interessen nicht angemessen berücksichtigt werden. Wir sehen uns hier nur hinsichtlich dieser Regeln in Frage gestellt und sehen uns auch selbst nur als Bestandteil eines Zusammenhangs von Regeln und Strukturen wahrgenommen, – was ja auch in der Luhmannschen Systemtheorie dazu führt, die subjektiven Zustände von Personen generell für irrelevant zu erklären. In der psychologischen Lehr-/Lerntheorie führt diese Perspektive dazu, die Möglichkeit intrinsischer Motivation grundsätzlich in Zweifel zu ziehen.

Dort aber, wo wir Zweck-/Mittelentscheidungen auf uns selbst (Ich) und auf Andere als Selbst (Du/Gott) beziehen, erfahren wir uns als uns selbst gegenüber vorausgesetzt. Dies ist die innere Grenze des Gewissens, das keine Berufungsinstanz darstellt. Hier haben wir es im Fischerschen Sinne nicht mehr mit einem *Ego*,

sondern mit einem *Selbst* zu tun, das sich selbst zur Aufgabe wird. Dies ist der Bereich der Bildung. Kompetenzen äußern sich hier nicht als Selbsthabe, als Wissen und Können, sondern als *Wissen* um die eigene Begrenztheit und als *Glaube*, daß es trotzdem sinnvoll ist, sich angesichts dieser Begrenztheit im Handeln zu bewähren und sein Handeln sich selbst und anderen gegenüber zu verantworten. An die Stelle der Fremdbewertung in der Leistungsbewertung tritt die Gewissensprüfung, die wir nun als Basiskompetenz der Bildung kennzeichnen können.

Da das Gewissen der inneren Grenze also als Grundbestimmung von *Bildung* zu verstehen ist – gerade auch im Unterschied zum *Lernen* –, reicht Bildung auch in den Bereich der Fremdweltsphäre hinüber, die ja von Husserl ausdrücklich als endgültige, nicht überschreitbare Begrenzung des subjektiven Bewußtseins beschrieben wird. Wir hatten diese Fremdwelt hinsichtlich des Lernens als resignierende, frustrierende und sogar u.U. traumatisierende Begegnungsdimension beschrieben. Hier kann Lernen nicht zum Erfolg führen! Im Bildungsprozeß hingegen kann sich das *Lernsubjekt* angesichts dieser inneren Grenze auf sich selbst richten und als *Bildungssubjekt* sich selbst zur Aufgabe werden.

6.1.3.2 Grenzen des Vermittlungsanspruchs: eine pädagogische Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts

Hinsichtlich der Erkenntnis haben wir es also mit einem Primat der Gewißheit zu tun, das von der primordialen Sphäre aus auf die intersubjektiven Sphären der Natur- und Geisteswissenschaften und der Lebenswelt übergreift. Hier gibt es keine andere Autorität für das Lernsubjekt als den eigenen Verstand. Die subjektiven Gewißheiten der eigenen Verstandeseinsichten werden mittels Argumenten (Habermas) bzw. Prädikaten (Fischer) kommunizierbar und widerlegbar. Dieser Vermittlungs- bzw. Lernprozeß ist prinzipiell unendlich.

Hinsichtlich des Handelns haben wir es mit einem Primat des Gewissens zu tun, in dem aufgrund von Grenzerfahrungen – bei Fischer hinsichtlich des Ich/Du/Gott, bei Husserl hinsichtlich der Fremdwelt – das gegenstandsorientierte Mensch-/Weltverhältnis in ein sozialorientiertes Zweck-/Mittelverhältnis transformiert wird. Gewissensentscheidungen werden ebenfalls mit Argumenten (Habermas) bzw. über positive Aussagen (Fischer), aber individuell-konkret vor allem über das Zeugnis vorbildlichen Handelns kommunizierbar und konstituieren so die kulturelle bzw. geistig-objektive Sphäre einer Gewissens- bzw. Bildungsgemeinschaft.

Der Übergang vom gegenstandsorientierten Lernen zum sozialorientierten Lernen, also von der Erkenntnis zum Handeln, den wir mit Fischer an der Ausrichtung der Zweck-/Mittelbestimmung am Ich/Du/Gott festmachen, richtet die am Vermittlungsanspruch orientierten Grundstrukturen des Schulunterrichts ¹¹⁸⁶ nun an der Entscheidungsfähigkeit des Schülers aus. An die Stelle einer Gegenstandsorientierung tritt die Zweck-/Mittelorientierung des Schülers. Die Zwecke werden allerdings nie als solche vermittelt, sondern nur über Beispiele, wie z.B. historische Situationen, und Vorbilder, wie z.B. historische Persönlichkeiten. Die Zwecke selbst können funktional, instrumentell, hypothetisch oder sozial bestimmt sein:

- *funktional* sind sie hinsichtlich der Anschlußfähigkeit des Schülers an die gesellschaftlichen Interessen (Leistung),
- *instrumentell* sind sie hinsichtlich der Erweiterung des subjektiven Verfügungsinteresses – nur im eingeschränkt instrumentellen Sinne von Holzkamp als ‚Lernen‘ zu bezeichnen –,
- *hypothetisch* sind sie hinsichtlich der Offenheit des Mensch-/Weltverhältnisses (Lernen) – hier ist das Verfügungsinteresse suspendiert –,
- und *sozial* sind sie hinsichtlich der Humanität bzw. der individuellen Selbstverwirklichung (Bildung).

Entsprechend ist die Mittelfindung zur Verwirklichung der Zwecke bestimmt, und nur im Sinne der individuellen Selbstverwirklichung haben wir es in der Unterrichtsplanung des Lehrers mit einer *pädagogischen* Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts zu tun.

Wie der Vermittlungsanspruch des Unterrichts in zwei Richtungen geht, auf den didaktischen Gegenstand die Unterrichtsplanung, auf die Gegenstandsorientierung des Schülers der Unterrichtseinstieg, so geht auch der Bildungsanspruch des Unterrichts in zwei Richtungen: auf die didaktischen Ziele geht die Planung, aber eben nicht im Sinne eines Vermittlungsprimats von Bildungszielen, sondern in der Planungsabsicht offen für die Zweck- bzw. Zielentscheidungen des Schülers und seine von diesen Entscheidungen bestimmte Mittelfindung im Unterrichtsprozeß. Die Differenzierung zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtseinstieg bzw. Unterrichtsprozeß entspricht der Unterscheidung von Vermittlungslogik und

¹¹⁸⁶ zum Vermittlungsanspruch der Didaktik und der Notwendigkeit seiner Begrenzung vgl. Joachim Ludwig, Subjektperspektiven in neuern Lernbegriffen, in: ZfPäd. September/Okttober 1999, S.667-682

Aneignungslogik. Die Unterrichtsplanung hat ihre eigene Vermittlungslogik, muß aber offen bleiben für die individuell verschiedenen Zugangsformen (Aneignungslogik) der Schüler.¹¹⁸⁷ Es sind letztlich nicht die in der Unterrichtsplanung vorgegebenen Rahmenbedingungen des Lernprozesses, sondern die Lehrer-/Schülerinteraktionen und natürlich die Schüler-/Schülerinteraktionen, an denen sich der Schüler in seinen Entscheidungen orientiert.

An dieser Stelle unterscheidet sich nun eine pädagogische von einer didaktischen Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts. Ist eine didaktische Bestimmung der Grundstrukturen vor allem sachbestimmt und begründet sich aus dieser Sachbestimmtheit die notwendige Differenzierung von Unterrichtsplanung, so ist eine pädagogische Bestimmung der Grundstrukturen an den sozialen Beziehungen, also an der Umgangsdimension des Schulunterrichts orientiert. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß die Gegenstandsorientierung ins Unendliche geht, während die Zahl der Mittel hinsichtlich der Selbstzweckhaftigkeit des Schülers begrenzt ist. Das gilt sowohl für die in seinem Gewissen *gesollten* wie auch für die in seinem Gewissen *nicht* gesollten Mittel.

Es gibt nur den einen Zweck, der der Schüler angesichts seiner inneren Grenze auf Ich/Du/Gott für sich selbst ist. Und angesichts dieser Interessenorientierung steht ihm nur eine begrenzte Zahl von Mitteln zur Verfügung, ob er sich dabei nun funktional, instrumentell oder sozial orientiert. Da es im funktionalen und instrumentellen Sinne nie um ihn selbst geht, kann er sich hier weder verfehlen noch sich verwirklichen.¹¹⁸⁸ Wo er sich aber im sozialen Sinne für in seinem Gewissen

¹¹⁸⁷ vgl. Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.33f., 89f., 95f., 101, 126f., 178, 185f., 401 u.ö.

¹¹⁸⁸ In bezug auf den „nackten Instrumentalismus“ des PISA-Grundbildungskonzepts hält Lutz Koch fest: „Von Bildung im Humboldtschen Sinne (Menschenbildung) kann also bei dem geradezu programmatisch-funktionalen Programm von PISA so wenig die Rede sein wie der Gebrauch von Werkzeugen den Gebrauchenden reflexiv modifiziert, nämlich gar nicht.“ (ders., Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?, in: ZfE., Heft 2/2004, S.183-191: 189) – Seine Schlußfolgerung, daß es auf die Bestimmung eines Kanons an sich bildender Inhalte ankomme (vgl. ebenda, S.189), teilen wir allerdings nicht. Auch sein Verweis auf Wilhelm v. Humboldt deckt diese Schlußfolgerung nicht, da Humboldts Kanon auf eine wissenschaftliche *Methode* der *Gründlichkeit* der Gegenstandsorientierung, unabhängig vom jeweiligen Gegenstand, abzielt. Dasselbe meint auch Wagenschein, wenn er von Kindern und ‚Laien‘ als an den *Gründen* interessierten Anfängern spricht. (vgl. Kapitel 5.2.1) Das heißt allerdings nicht, daß die Gegenstände gleichgültig sind, sondern nur, daß sie nicht ‚von sich aus‘ oder ‚an sich‘ bildend sind.

nicht gesollte Mittel entscheidet, verfehlt er sich selbst, und der Lehrer hat es hier zu *seinem* Gewissen, durch seine Unterrichtsplanung und vor allem durch sein Beispiel dagegen vorzubeugen.

6.1.3.3 Zeitliche und situative Grenzen des Schulunterrichts als Bildungsprozeß

Auf der Prozeßebene der Bildung geht es im Schulunterricht nicht um Lehr-, Lern- oder Prüfungsgegenstände, sondern um Ziele und Zwecke. Wir wollen sie hier bezogen auf die Grundstruktur des Schulunterrichts, Lehrer, Schüler, Gegenstand, als Handlungsgegenstände bezeichnen, und die anderen summarisch als Erkenntnisgegenstände.¹¹⁸⁹⁾ Ziele und Zwecke als Handlungsgegenstände setzen dem Schulunterricht nun spezifische zeitliche und situative Grenzen. Das gilt so sicher auch für Prüfungsgegenstände, für die ebenfalls enge zeitliche und situative Grenzen gelten. Aber diese sind administrativ verfügt und dienen der Nachprüfbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der zu bewertenden Leistungen. Dies haben Prüfungsgegenstände wiederum mit dem Gewißheitsanspruch von Erkenntnissen gemeinsam, was sie als Prozeßebene des Unterrichts gewissermaßen zwischen Erkenntnis und Handlung ansiedelt. Erkenntnisse stehen ebenfalls unter dem Anspruch, verallgemeinerbar und wiederholbar zu sein, während sich das Handeln auf je spezifisch mögliche Zwecke bezieht, auf die dazugehörigen spezifischen Mittel und auf die besondere Gelegenheit (Zeit) zu ihrer Verwirklichung. Zugleich ist das Handlungssubjekt anders als das Erkenntnissubjekt für seine Handlungen in einem ganz persönlichen, unaustauschbaren Sinne verantwortlich. Handlungen sind also situationsbezogen. Bleiben Situationen als sich bietende Gelegenheiten zur Verwirklichung von Zielen ungenutzt, so läßt sich das Versäumte nicht mehr nachholen.

Das gilt prinzipiell, ungeachtet der Tatsache, daß sich dennoch in neuen, durchaus ähnlichen Handlungssituationen neue Handlungschancen eröffnen, in denen wir bisher Versäumtes eben doch nachholen können. Die Ähnlichkeit von Handlungssituationen ist es ja auch, die es uns ermöglicht, uns an Vorbildern zu orientieren. Wenn wir uns aber dazu verleiten lassen, unsere Vorbilder lediglich nach-

¹¹⁸⁹⁾ daß gerade auch die Prüfungsgegenstände im genauesten Sinne eigentlich Handlungsgegenstände sind und nicht Erkenntnisgegenstände, wird am Schluß in der Zusammenfassung noch einmal deutlich gemacht. (vgl. Kapitel 6.2)

zuahmen – wie z.B. Brutus, der sich nur deshalb dazu überreden ließ, Caesar zu ermorden, weil einer seiner Vorfahren ebenfalls ein Königsmörder gewesen ist –, ohne den spezifischen Entscheidungscharakter des aktuell Notwendigen zu erfassen, ¹¹⁹⁰ können wir uns in der Tat damit beruhigen, daß wir es immer nur mit allgemeinen Problemen zu tun haben, die sich ständig wiederholen, und sie tradieren, anstatt sie hier und jetzt zu lösen.

Die mit dem Vermittlungsanspruch verbundenen Prozeßebenen des Schulunterrichts drohen immer, diesen spezifischen, mit Handlungszwängen verbundenen Entscheidungscharakter von Lebenssituationen zu verdecken. Der Vermittlungsanspruch verführt dazu, Lebenssituationen mit geplanten Unterrichtssituationen gleichzusetzen. Lebenszeit ist aber eine knappe Ressource, und die mit dem Erkenntnisanspruch verbundene Offenheit für lebenslanges Lernen wird dort zur bedenklichen Illusion, wo Entscheidungszwänge die eigene Zukunft auf ein Schicksal hin verengen. Es gibt zwar zwischen dem Erkenntnisanspruch und dem Entscheidungsanspruch des Schulunterrichts vielfältige Übergangsformen, wie sie im System der vertikalen Bildungskategorien von Fischer zum Ausdruck kommen. Nicht zuletzt aus dem Grund, weil die Unterrichtssituation selbst u.a. auch eine Lebenssituation darstellt; wäre der Schulunterricht nicht in diesem Sinne immer zugleich auch Leben, wäre er nicht bildend und es gäbe hier keine eigene vom Vermittlungsanspruch zu unterscheidende Prozeßebene. Aber auch hier gilt, daß in der Unterrichtsplanung nur eine der beiden Zielbestimmungen, die Erkenntnisdimension berücksichtigt werden und die Entscheidungsdimension im Sinne einer thematischen Offenheit nur offen gehalten, aber nicht als bestimmtes Urteil herbeigeführt werden kann.

Hinsichtlich der Vorbildfunktion für die Zweckorientierung und Mittelfindung des Schülers hat der Unterrichtseinstieg deshalb auch nicht die gleiche herausragende Bedeutung in der Unterrichtsplanung wie hinsichtlich einer didaktischen Bestimmung der Grundstrukturen des Schulunterrichts, wo es angesichts der Leistungsorientierung um die Festlegung von Bewertungskriterien oder bezüglich der Gegenstandsorientierung um die Ermöglichung einer sachlichen Korrelierung von

¹¹⁹⁰ mit Heckhausen gesprochen: die Situationswahrnehmung variiert sowohl interindividuell wie auch innerpsychisch. (vgl. Kapitel 1.2.1) Das ist der Grund, warum sich Situationen nicht zu „vergleichbaren Grundgesamtheiten“ zusammenfügen lassen. (vgl. Heinz Heckhausen, *Motivation und Handeln*, zweite, völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo/Hong Kong 1989, S.5)

Schüler und Gegenstand geht. Wichtig ist hier der Unterrichtseinstieg nur hinsichtlich der aktuellen Schülerentscheidungen provozierenden und orientierenden Einführung und Rekonstruktion aktueller Ereignisse, historischer Zusammenhänge und zeitgenössischer wie historischer Persönlichkeiten. Nicht minder wichtig sind aber im weiteren Unterrichtsverlauf die Lehrer-/Schülerinteraktionen und Schüler-/Schülerinteraktionen, in denen der Lehrer selbst und die Mitschüler durch den Umgang miteinander bei der Erarbeitung des Themas füreinander zum Vorbild werden.

6.1.4 Die Umgangsdimension des Schulunterrichts als Vermittlungsebene von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen

Wir unterscheiden also folgende Prozeßebenen mit ihren jeweiligen Basiskompetenzen:

- die einem Leistungsanspruch unterworfenene Prozeßebene, den Lehrpläne und Prüfungsordnungen erheben und dem die Schüler mit funktionalen und emanzipatorisch-kommunikativen Kompetenzen gerecht zu werden versuchen;
- die einem Erkenntnisanspruch unterworfenene Prozeßebene, den Lehrer und Schüler gleichermaßen gegenüber einem gemeinsamen Erkenntnisgegenstand, dem Unterrichtsgegenstand, erheben und in dem sie sich keiner anderen Autorität unterordnen, als ihrem eigenen Verstand (Verstandeskompetenz);
- die einem Bildungsanspruch unterworfenene Prozeßebene, den Lehrer und Schüler, im Umgang miteinander voreinander und vor sich selbst verantworten (emanzipatorisch-kommunikativen Kompetenzen und Bereitschaft zur Gewissensprüfung).

Die Prozeßebene der Leistungsbewertung unterscheiden wir noch einmal hinsichtlich einer funktionalen und hinsichtlich einer diskursiven Zweck-/Mittelbegründung. (siehe die folgende Tabelle) Die Prozeßebene des Erkenntnisanspruchs unterscheiden wir zum einen hinsichtlich einer intrinsisch motivierten Gegenstandsorientierung auf Selbsthabe. Hierbei geht es um den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten als Bestätigung und Förderung der individuellen Verstandesautonomie. Darüberhinaus geht es auf dieser Prozeßebene des Schulunterrichts aber auch um die Erweiterung des individuellen Verfügungsinteresses, also eine schon ex-

trinsisch motivierte Gegenstandsorientierung, aber unter dem Primat der Selbstbestimmung. Hinsichtlich dieser funktionalen und diskursiv begründeten Zweck-/Mittelbegründung und hinsichtlich des individuell bestimmten Verfügungsinteresses haben wir es schon auf diesen Prozeßebenen mit einem Handeln zu tun. Mit Handeln im engeren Sinne, als selbstverantwortete humane Praxis und als Selbstverwirklichung haben wir es aber erst auf der dritten, die Umgangsdimension umfassenden Prozeßebene zu tun. Hier geht es gleichermaßen um persönliche Gewissensprüfung wie um eine diskursive Zweck-/Mittelbegründung im sozialen Kontext einer Schulklasse als Gewissens- und Bildungsgemeinschaft.

Prozeßebenen des Schulunterrichts						
	Leistungsbewertung		Erkenntnis/Fertigkeiten		Handeln/Umgang	
	funktionale Zweck-/Mittelorientierung	diskursiv begründete Zweck-/Mittelorientierung	Verstandesautonomie Selbsthabe	Verfügungsinteresse	Gewissensprüfung	diskursiv begründete Zweck-/Mittelorientierung
Luhmann						
Klafki						
Husserl						
Holzkamp						
Fischer						
Klafki						

Quer zu diesen Prozeßebenen unterscheiden wir folgende Grundstrukturen: den Lehrer-/Schülerbezug (einschließlich der Schülerbeziehungen untereinander), den Lehrer-/Gegenstandsbezug und den Schüler-/Gegenstandsbezug. Unter dem Vermittlungsanspruch des Schulunterrichts dominiert der Gegenstandsbezug, und unter dem Entscheidungsanspruch dominiert die Umgangsdimension des Lehrer-/Schülerbezugs. Begnügten wir uns bisher mit einer dreifachen Differenzierung des Unterrichtsgegenstands, müssen wir nun bei genauerer Betrachtung sogar zu einer fünffachen Differenzierung des Unterrichtsgegenstands kommen; wir unterscheiden den Gegenstand:

- als Phänomen bzw. Erkenntnisgegenstand, das/den sich Lehrer wie Schüler unabhängig voneinander aneignen (Begegnungs- und Aneignungsdimension);
- als Lehrgegenstand, der in der Unterrichtsplanung konstruiert wird und in

dem der Lehrer sein eigenes Weltverhältnis (Phänomen) mit dem von ihm antizipierten Weltverhältnis der Schüler zu vermitteln versucht (Vermittlungs-/Aneignungsdimension);

- als Lerngegenstand, wie ihn die Schüler angesichts der Differenz zwischen ihrem eigenen Gegenstandsbezug (Phänomen) und seiner Thematisierung durch den Lehrer (Unterrichtsplanung) verstehen (Vermittlungs-/Aneignungsdimension);
- als Prüfungsgegenstand, in dem die Gegenstände/Inhalte nicht erkenntnisorientiert, sondern
 - entweder funktional auf Zwecke hin abgefragt werden, um die Anschlußfähigkeit/Brauchbarkeit der Schüler für gesellschaftliche Bedürfnisse zu evaluieren (Vermittlungsdimension, Gleichsetzung von Lehr- und Lerngegenstand),
 - oder emanzipatorisch-kommunikativ Fortschritte bzw. Defizite ihrer persönlichen Lernbiographie diagnostiziert werden (Vermittlungs-/Aneignungsdimension);
- als Handlungsgegenstand, wie ihn der Lehrer zunächst als Lehrgegenstand planend thematisiert, ihn dann aber unter den Entscheidungsanspruch der Schüler stellt und wie ihn die Schüler einerseits als Lehrgegenstand vermittelt bekommen, andererseits aber hinsichtlich ihrer persönlichen Ziel- und Zweckbestimmung sich zueigen machen, umdefinieren oder zurückweisen (Vermittlungs-, Aneignungs- und Entscheidungsdimension).

Zu- gangs- dimensionen	Unterrichtsgegenstand				
	Erkenntnis- gegenstand	Lehrgegenstand	Lerngegenstand	Prüfungs- gegenstand	Handlungs- gegenstand *
Begegnung					
Aneignung					
Vermittlung					
Entscheidung					

* mit ‚Handlungsgegenstand‘ sind die Zwecke und Ziele unseres Handelns gemeint

Wie die Begegnungsdimension zum realen Gegenstand hin begrenzt ist, so ist die Entscheidungsdimension zu den Zielen und Zwecken des Handelns hin begrenzt. Steigen wir über den Erkenntnisgegenstand in den Unterrichtsprozeß ein, so öffnet er sich auf unsere Ziele und Zwecke des Handelns hin und findet zugleich in ihnen

sein natürliches Ende. Wenn aber Erkenntnisgegenstand und Handlungsgegenstand zusammenfallen, wird die ansonsten stabile, vom Gegenstandsbezug abhängige Grundstruktur des Schulunterrichts labil. Da Handlungsgegenstände unter ständigem Entscheidungsdruck stehen, werden die für das Lernen notwendigen Mußeräume, die die Schule eigentlich zur Verfügung stellen sollte, eng. Der Erkenntnisanspruch hingegen geht immer mit einer Handlungsentlastung einher, weshalb er auch grundsätzlich ins Unendliche geht. Er ist zeitlich nicht befristbar. Wo wir uns also den Erkenntnisgegenständen zuwenden, entsteht automatisch Muße; hier ist Muße nicht nur eine Voraussetzung, sondern auch eine Folge gelungenen Schulunterrichts.

Der Erkenntnisanspruch droht aber überall da mit dem Handlungsanspruch zusammenzufallen, wo aufgrund der Besonderheiten eines Faches der Unterrichtsgegenstand nicht von seinen Präsentationsmedien unterschieden werden kann, also insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Aber auch von der Prozeßebene der Leistungsbewertung her droht der Erkenntnisanspruch mit dem Handlungsanspruch zusammenzufallen. Da Leistungsansprüche als Intentionalitätsstrukturen das subjektive Bewußtsein intentional zu mediatisieren versuchen, setzen sie zum einen die von Mittel- und Zweckbestimmungen noch unbelastete Prozeßebene der Erkenntnis (Lernen) zumindestens indirekt schon einer funktionalen Perspektive aus, zum anderen beeinflussen sie die individuellen Mittel-/Zweckbestimmungen im Hinblick auf die Lehrer-/Schülerinteraktionen und auf die Schüler-/Schülerinteraktionen auf der Handlungsebene (Bildung). Wenn aber aufgrund eines ständigen bewertungsförmigen Umgangs miteinander kein handlungsentlasteter Gegenstandsbezug mehr zustandekommen kann, bricht die Grundstruktur des Schulunterrichts zusammen. Eine wesentliche Prozeßebene, die Erkenntnisebene, fällt weg.

Ein wesentliches Merkmal des für die Erkenntnisebene notwendigen Mußerraums ist deshalb der Schutz des Schülers vor dauernder Bewertung: der Mußerraum des Lernens ist allererst ein bewertungsfreier Raum. Wenn deshalb neuerdings der Fokus bildungsreformerischer Bemühungen zunehmend auf Evaluationsmaßnahmen hinsichtlich des Lern- und Bildungserfolgs von Schulunterricht gelegt wird, ist das in diesem Zusammenhang durchaus kontraproduktiv. So gibt es umfangreiche Handreichungen an Lehrerinnen und Lehrer, wie sie Schülerleistungen beobachten und bewerten können, die so umfassende Maßnahmen nahelegen, daß der Lehrer von seiner Vermittlungsaufgabe praktisch vollständig freigestellt wer-

den muß. Aus diesem Grund werden Lerngruppen empfohlen, in denen die Schüler ‚selber lernen‘, was an sich nach einer sehr sinnvollen Bildungs- und Lernform klingt, aber deren eigentlicher Sinn im Kontext dieser Empfehlungen es ist, daß der Lehrer nun seine ganze Aufmerksamkeit der Beobachtung und Bewertung der Schüler in den Lerngruppen widmen kann.¹¹⁹¹⁾ Schüler, die sich dieser ständigen Beobachtung und Bewertung ausgesetzt sehen, können keine ungezwungenen Sozial- und Gegenstandsbeziehungen aufbauen.

Um den drei Prozeßebenen des Schulunterrichts mit ihren verschiedenen Handlungsperspektiven und Kompetenzbereichen gerecht werden zu können, müssen sie in ihrem jeweiligen Anspruch sorgfältig voneinander unterschieden und auseinandergehalten werden. Erst dann eröffnet sich eine Vermittlungsperspektive zwischen ihnen. Der Ort ihrer Vermittlung ist der Unterricht selbst, und innerhalb des Unterrichts ist es insbesondere die dritte Prozeßebene des gemeinsamen Handelns und Umgangs miteinander, der bzw. die diese Vermittlung zwischen den heterogenen Handlungs- und Erkenntnisperspektiven zu leisten vermag. Zur Differenzierung der Prozeßebenen aber bedarf es allererst des stellvertretenden Engagements des Lehrers in seiner Unterrichtsplanung, in der er die verschiedenen Zugangsweisen zum Unterrichtsgegenstand antizipiert, um so ein Möglichkeitsfeld zu schaffen, in das hinein sich die Schüler den *Lehr*-Gegenstand als ihren *Lern*-Gegenstand vermitteln können. Die Vermittlung zwischen den drei Prozeßebenen ist gelungen, insofern der Lehrgegenstand – ohne Abkürzung – über diesen Umweg des Lerngegenstands zum *Prüfungs*-Gegenstand geworden ist.

¹¹⁹¹⁾ vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, In Gruppen Lernen. Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen, in: Materialien, Heft 92, Bad Berka 2004

6.2 Das PISA-Konzept der Grundbildung: Versuch einer institutionstheoretischen Differenzierung des Bildungsauftrags

- 6.2.1 Allgemeinbildung versus Bildung für die Masse
 - 6.2.1.1 Allgemeinbildung als am Bildungsminimum orientierte Grundbildung
 - 6.2.1.2 Allgemeinbildung als „vollständige Menschbildung“
- 6.2.2 Gesellschaftliche Erwartungshaltungen als Kriterien der Leistungsbewertung
 - 6.2.2.1 Kriterien der Leistungsbewertung und Bildungsstandards: heterogene Beurteilungskriterien des Schulunterrichts
 - 6.2.2.2 Kompetenzen als ein Problem von Lehr-/Lernzielhierarchien
 - 6.2.2.3 Zur intentionalen und funktionalen Differenzierung des Kompetenzbegriffs
 - 6.2.2.4 Der Kompetenzbegriff als Vermittlung zwischen Lernen und Leistung

In den folgenden Kapiteln setzen wir uns mit dem Grundbildungskonzept der PISA-Studie (6.2.1) und dem damit verbundenen Versuch seiner institutionellen Umsetzung (6.2.2) auseinander. Damit verbunden ist unsererseits der Versuch einer institutionstheoretischen Differenzierung des Bildungsauftrags.

6.2.1 Allgemeinbildung versus Bildung für die Masse

In der PISA-Studie wird ein Grundbildungskonzept vorgestellt, das sich in spezifischer Weise vom bisherigen Bildungsverständnis abzusetzen versucht.¹¹⁹²⁾ Diesem bisherigen Bildungsverständnis wirft Heinz-Elmar Tenorth vor, mit seinem „pseudoanthropologische(n)“ „Idealismus der menschlichen Natur und Bestimmung“¹¹⁹³⁾ und „Pathos der hohen Kultur“¹¹⁹⁴⁾ vor allem als „Reflexionsbarriere()“ für die Analyse der „Systemprobleme der deutschen Schule“ zu fungieren¹¹⁹⁵⁾. An dessen Stelle soll ein „realistische(r) Blick() auf das Bildungsweisen“¹¹⁹⁶⁾ bzw. die Orientierung an einer „für das Funktionieren von Gesellschaften

¹¹⁹²⁾ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S.15-33; vgl. auch vgl. Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Werner Blum/Peter Döbrich/Hans Gruber/Manfred Prenzel/Kristina Reiss/Kurt Riquarts/Jürgen Rost/Heinz-Elmar Tenorth/Helmut J. Vollmer, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg.v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M. 2003

¹¹⁹³⁾ Heinz-Elmar Tenorth, Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung, in: ZfE., Heft 2/2004a, S.169-182: 171

¹¹⁹⁴⁾ ebenda, S.179

¹¹⁹⁵⁾ ebenda, S.169

¹¹⁹⁶⁾ ebenda, S.177

notwendige(n) und unentbehrliche(n) Mindestqualifikation der Bevölkerung“¹¹⁹⁷⁾ treten.

Interessanterweise wird dieser Vorwurf aber nur der aktuellen Bildungstheorie – natürlich vor allem den Gegnern des PISA-Grundbildungskonzepts¹¹⁹⁸⁾ – gemacht, nicht aber den Klassikern des 18. und 19. Jhdt.’s.¹¹⁹⁹⁾ Diese Klassiker haben die Allgemeinbildung als Grundbildung Tenorth zufolge „nüchterner, einfacher, weniger ambitiös“¹²⁰⁰⁾ verstanden, und Tenorth versucht das insbesondere an Wilhelm v. Humboldt zu demonstrieren¹²⁰¹⁾. Im folgenden wollen wir zeigen, inwiefern Tenorth glaubt, mit dem funktionalistischen Grundbildungskonzept der PISA-Studie an Humboldt anschließen zu können und inwiefern er dabei das Humboldtsche Allgemeinbildungskonzept verfehlt. Im Anschluß wollen wir den Kompetenzbegriff der PISA-Studie auf unsere drei Kompetenzbereiche des Schulunterrichts beziehen.

6.2.1.1 Allgemeinbildung als am Bildungsminimum orientierte Grundbildung

Tenorth zufolge verstanden die Klassiker Grundbildung als ein steigerungsfähiges (graduierbares) Bildungsminimum, das die „verständige Teilhabe an Gesellschaften“¹²⁰²⁾ sicherstellen sollte. Auf diesem Bildungsminimum aufbauend konnten die Menschen dann ihre Bildung kontinuierlich erweitern, bis dann einige wenige die Universität erreichten und nun an einer „Eliten-Bildung“ teilhaben konnten, das der ‚Masse‘ versagt bleiben mußte.¹²⁰³⁾ Schon das klassische Grundbildungskonzept war also „standes‘- bzw. berufsspezifisch“.¹²⁰⁴⁾

Schon Wilhelm v. Humboldt hatte nach Tenorth zwischen einer „Bildung für

¹¹⁹⁷⁾ ebenda, S.173; analog zum „Pathos der hohen Kultur“ wirft umgekehrt Lutz Koch den Bildungstheoretikern der PISA-Studie einen „Bescheidenheitspathos“ vor. (vgl. Koch 2004, S.187)

¹¹⁹⁸⁾ mit Verweis auf Klafki und Benner

¹¹⁹⁹⁾ vgl. Tenorth 2004a, S.170f.

¹²⁰⁰⁾ ebenda, S.170

¹²⁰¹⁾ vgl. ebenda, S.171f.

¹²⁰²⁾ ebenda, S.176

¹²⁰³⁾ vgl. Tenorth 2004a, S.171

¹²⁰⁴⁾ vgl. ebenda

die Massen“¹²⁰⁵⁾, im Sinne einer Allgemeinbildung als Bildung für alle, und einer „Elitebildung“, im Sinne einer „erweiterte(n) Allgemeinbildung“¹²⁰⁶⁾ für wenige, unterschieden. Humboldts Begründung für die Grundbildung für die Masse ist im PISA-Sinne auch heute noch funktional, die Begründung für die Elitebildung im Sinne der von Tenorth kritisierten aktuellen Bildungstheorie ist inzwischen hingegen „pseudoanthropologisch und sozial entleert“.¹²⁰⁷⁾ An die funktionale Bescheidenheit der Klassiker, an deren „Nüchternheit des Weltzugangs“ will Tenorth mit einem Konzept der Basiskompetenzen anknüpfen, die „in ein Kontinuum von Steigerungsformen“ integriert sind, die nun aber kein „standesspezifisches Begrenzungsprogramm“ mehr darstellen sollen.¹²⁰⁸⁾

Allerdings bleibt Tenorth eine Differenzierung schuldig, inwiefern der pragmatische Funktionalismus der „Orientierung an Verwendungssituationen“¹²⁰⁹⁾ eben keine standesspezifischen – heute würde man eher sagen: schicht- und berufsspezifischen – Konsequenzen haben soll. Gerade eine der Sicherung der „Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft“¹²¹⁰⁾ dienende „outputorientierte Kontrolle“¹²¹¹⁾ des Bildungsminimums reproduziert die standesspezifischen Strukturen, die die PISA-Ergebnisse aufs Neue zutage gefördert haben.

Tenorths weiteren institutionstheoretischen Reflexionen des eigentlichen Bildungsauftrags der Schule gehen im übrigen weniger in Richtung auf eine Output-Orientierung der Leistungskontrolle, sondern auf eine Input-Orientierung von *Bildungsstandards*.¹²¹²⁾ So ist von der „Bringeschuld“¹²¹³⁾ der Schule die Rede – also

¹²⁰⁵⁾ vgl. ebenda

¹²⁰⁶⁾ vgl. ebenda, S.173

¹²⁰⁷⁾ vgl. ebenda, S.171

¹²⁰⁸⁾ ebenda, S.176

¹²⁰⁹⁾ ebenda, S.175

¹²¹⁰⁾ ebenda, S.171

¹²¹¹⁾ ebenda, S.172f.

¹²¹²⁾ Diese Input-Orientierung wird an anderer Stelle besonders deutlich, wo Tenorth unter Rückgriff auf Theodor Litt hinsichtlich der begrenzten Möglichkeiten von Schulunterricht, Bildungsstandards umzusetzen bzw. zu verwirklichen, dem Schulunterricht lediglich eine Initiationsfunktion zuspricht. Wie die vom Schulunterricht *initiierten* Lern- und Bildungsprozesse vom jeweiligen Schüler umgesetzt und verwirklicht werden, liegt in dessen individueller „Kompetenz zur Reflexion der Strukturen des systematischen Lernens“ (Heinz-Elmar Tenorth, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: ZfPäd.

im Sinne der Angebotsseite des Schulprofils (vgl. Kapitel 6.2.2) –, die einen Mindeststandard absichern soll. Und es ist davon die Rede, daß die Schule „einen ‚Lernanlass‘ neben anderen darstellt“. ¹²¹⁴⁾ Sowohl der Hinweis auf die „Bringeschuld“ wie auch die Rede von Lernanlässen verweisen auf den Input, nicht auf den Output! (vgl. Kapitel 6.2.2.1) Was unterscheidet nun die Orientierung an der institutionellen Bringeschuld der Schule, am Sicherstellen von Lernanlässen, von an Schülerleistungen orientierten Output-Kontrollen? Das läßt sich am besten am Humboldtischen Allgemeinbildungsbegriff demonstrieren, den Tenorth in ganz und gar nicht zutreffender Weise für sich in Anspruch nimmt.

6.2.1.2 Allgemeinbildung als „vollständige Menschbildung“

Humboldts Konzept der Allgemeinbildung war eben nicht gemeint als eine ‚erweiterbare‘ Allgemeinbildung im Sinne einer Massen-Bildung. Ihm ging es im Gegenteil um „vollständige Menschenbildung“ von Anfang an, also schon vom Elementarunterricht an. ¹²¹⁵⁾ ‚Bescheiden‘ war Humboldt nur in der Hinsicht, als der Elementarunterricht „bloss in Stand setzen“ sollte, „Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern ... Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht. Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnissen zu thun, und bleibt, da ihm die Art des Bezeichneten gleichgültig ist, bei der Muttersprache stehen.“ ¹²¹⁶⁾

Wir haben es hier ausdrücklich nicht mit einem anwendungsorientierten Funktionalismus zu tun: „Nur das Reine lasse man rein. Selbst bei den Zahlverhältnissen liebe ich nicht zu häufige Anwendungen auf Carolinen, Ducaten u.s.f.“ ¹²¹⁷⁾ –

September/Okttober 2004b, S.650-661: 659), d.h. daran, inwiefern der einzelne Schüler die fachliche Organisation des Kerncurriculums zu durchschauen vermag bzw. sich in sie hineinzudenken vermag. Das liegt aber jenseits der Möglichkeiten outputorientierter Leistungskontrollen.

¹²¹³ Tenorth 2004a, S.177

¹²¹⁴ vgl. ebenda; ganz ähnlich die Expertise der Bundesregierung: Expertise 2003, S.56

¹²¹⁵ vgl. Wilhelm von Humboldt, Der Königsberger und der Litauische Schulplan (IX 1809), in: Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1982 S.168-195: 175; vgl. auch: Dietrich Benner, Allgemeine Menschenbildung und Schulstruktur, in: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim/München 1990, S.171-215: 180ff.

¹²¹⁶ vgl. ebenda, S.169

¹²¹⁷ ebenda, S.194

Wir bewegen uns auf der Ebene einer Kategorienlogik, ähnlich den semantischen, logischen und mathematischen Bildungskategorien, wie Franz Fischer sie beschrieben hat (vgl. Kapitel 5.4, insbesondere Kapitel 5.4.5).¹²¹⁸⁾ Auch Fischer unterscheidet zwischen dem bloß funktionalen *Anwendungsbezug* dieser Kategorien und ihrem *Bildungssinn*. Und wiederum ähnlich wie Franz Fischer ging Humboldt von einer gewissen Kontinuität ihres Bildungssinns bis hin zu moralischen und religiösen Denkformen aus: „Je tiefer der Mensch, der nicht höher gebildet werden kann, leider ins Leben eintauchen muss, desto sorgfältiger halte man ihn bei dem wenigen Formellen, was er rein zu fassen im Stande ist. Gerade dies hat auf Moralität durch die Strenge des Pflichtbegriffs, der, wo man gar keine andern reinen Begriffe kennt, nur als Zwang erscheint, und auf Religion durch das Abziehen vom sinnlichen Stoff sehr wesentlichen Einfluss.“¹²¹⁹⁾ – Die „Vollständigkeit“ dieser noch ‚elementaren‘ Menschenbildung ergibt sich aus dieser kategorialen Eröffnung eines Denkraums, zu dem das ‚Leben‘ den Anwendungsbezug („Carolinen, Ducaten u.s.f.“) schon beitragen wird.

Für den weiteren Unterrichtsgang formulierte Humboldt einen Rahmen historischer¹²²⁰⁾, linguistischer und mathematischer Gegenstandsbereiche und bereichsübergreifender ‚Basiskompetenzen‘ wie Sammeln, Vergleichen, Ordnen und Prüfen¹²²¹⁾, als ein ein Maximum an individueller Differenzierung ermöglichendes schulisches Minimum. Was dieses ‚Maximum‘ betrifft, war Humboldt durchaus unbescheiden: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“¹²²²⁾

Humboldts Allgemeinbildungskonzept als „vollständige Menschenbildung“ *für alle* – nicht etwa als Bildung für die Masse – beinhaltet also keinen Widerspruch zwischen Minimum und Maximum: das Minimum stellten der Elementar- und Schulunterricht zur Verfügung (Angebotsseite): dies entspricht unserer De-

¹²¹⁸⁾ Benner verweist noch auf andere Aspekte dieses Humboldtschen Verdikts hinsichtlich eines zu häufigen Anwendungsbezugs: so ging es Humboldt darum Lesen und Schreiben als eine „allgemeine und universelle Kompetenz“ aus dem kirchlich-religiösen Kontext von „Bibel- und Katechismustexten“ zu befreien und außerdem – z.B. hinsichtlich der ökonomischen Kontexte – vorzeitige berufliche Festlegungen der Kinder zu vermeiden. (vgl. Benner 1990, S.183)

¹²¹⁹⁾ ebenda

¹²²⁰⁾ zu denen auch naturwissenschaftliche Gegenstände zählten

¹²²¹⁾ vgl. ebenda, S.170

¹²²²⁾ ebenda, S.189

definition des Repräsentativen im Unterschied zum Exemplarischen (vgl. Kapitel 4.3.1.2 und 5.1). Jeder Schüler machte dann für sich das Maximum daraus (Nachfrageseite), was unserer Definition des Exemplarischen im Unterschied zum Repräsentativen entspricht (vgl. ebenda). Damit verbunden war ein durchaus pragmatischer Funktionalismus hinsichtlich der nötigen Alltagskompetenzen, die der Elementarunterricht ebenfalls zu vermitteln hatte, wie z.B. Geographieunterricht. Denn die Schüler sollten den Schulbesuch jederzeit abbrechen können, ohne etwas gelernt zu haben, das sie nicht brauchen konnten: „Wenn man, und mit Recht, noch andern Unterricht geographischen, geschichtlichen, naturhistorischen hinzufügt, so geschieht es theils um die durch den Elementarunterricht entwickelten, und zu ihm selbst nöthigen Kräfte durch mannigfaltigere Anwendung mehr zu üben, theils weil man für diejenigen, welche aus diesen Schulen unmittelbar ins Leben übergehen, den blossen Elementar-Unterricht überschreiten muss.“ ¹²²³⁾

Zu dem pragmatischen gesellte sich ein anthropologischer Funktionalismus hinsichtlich der individuellen Bildung: die Schulbildung sollte jederzeit vollständig sein: „Die Pflicht der Schulbehörde bei der Organisation des Schulwesens ist nun, zu verhüten, dass der Schüler einen Weg mache der ihm unnütz seyn würde, wenn er ihn nun nicht auch noch weiter verfolgte. Leider aber ist dies fast immer jetzt bei unsern Schulen der Fall, wenn einer in *tertia* oder *secunda* stecken bleibt.“ ¹²²⁴⁾ – *Anthropologisch* ist dieser Funktionalismus deshalb, weil er, wie schon Wagenschein fordert, auf ein Bedürfnis des Menschen antwortet, allen Dingen *auf den Grund* gehen zu wollen, um sie wirklich *selbst haben* zu können. Die Schulbildung ist nämlich genau dann nie sinnlos oder unnütz, wenn man „beim Unterricht nicht auf das Bedürfniss des Lebens, sondern rein auf ihn selbst, auf die Kenntniss, als Kenntniss, auf die Bildung des Gemüths und im Hintergrunde auf die Wissenschaft sieht. Denn im Gemüth und in der Wissenschaft (die nur sein von allen Seiten vollständig gedachtes Object ist) steht jeder einzelne Punkt mit allen vorigen und künftigen in Contact, ist kein Anfang und kein Ende, ist alles Mittel und Zweck zugleich, und also jeder Schritt weiter Gewinn, auch wenn unmittelbar dahinter ehrene Mauern gezogen würden.“ ¹²²⁵⁾ – Wir haben es hier also weder mit der „Nüchternheit“ von Weltzugängen zu tun, noch mit einem „pseudoanthropologischen“

¹²²³ ebenda, S.169

¹²²⁴ ebenda, S.190

¹²²⁵ ebenda

„Pathos“, sondern mit einer pragmatischen, weil die Natur des Menschen berücksichtigenden Anthropologie!

Die Universität verstand zwar Humboldt tatsächlich als einen Ort der gesellschaftlichen Elite, aber nicht im Sinne einer Funktionselite, die der gesellschaftlichen Reproduktion dient, sondern als Avantgarde! Es ging Humboldt nicht um Elitebildung als solche, sondern um die Bildung der Nation, auf die die Universität als *Bildungseinrichtung* zurückwirken sollte. Dabei unterschied Humboldt genau zwischen Universität und Akademie! Denn nicht die Universität sollte eine Spezialbildungseinrichtung sein, wie Tenorth meint, sondern die Akademie, die sich nur der Forschung widmet, also nur der *Wissenschaft*, und nicht der *Bildung*.

Die Universität sollte hingegen forschen *und lehren*! Sie war Teil des Humboldtschen Allgemeinbildungskonzepts, das sich vom Elementarunterricht über den Schulunterricht bis zum Universitätsunterricht erstreckte und durchaus im Tenorthschen Sinne als Konzept ständiger Steigerung, als Höherbildung gedacht gewesen ist: „Die Wissenschaften sind gewiss ebenso sehr und in Deutschland mehr durch die Universitätslehrer, als durch die Akademiker erweitert worden, und diese Männer sind gerade durch ihr Lehramt zu diesen Fortschritten in ihren Fächern gekommen. Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an diese Art des Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Musse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft. Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer grossen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe herumgewälzt wird, rascher und lebendiger.“ ¹²²⁶⁾

Der Grundgedanke dieser Höherbildung war gleichermaßen individuell wie gesellschaftlich, aber ganz und gar nicht standesspezifisch. ¹²²⁷⁾ Die Allgemeinbildung sollte zur individuellen, *standesunabhängigen* Differenzierung des Menschen beitragen und gleichzeitig über dessen individuelle Bildung auf den gesellschaftlichen Umgang der Menschen miteinander zurückwirken: „Uebersieht man diese Laufbahn von den ersten Elementen bis zum Abgang von der Universität, so findet man, dass, von der intellectuellen Seite betrachtet, der höchste Grundsatz der

¹²²⁶ Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Humboldt 3/1982, S.255-266: 262

¹²²⁷ vgl. Benner 1990, S.71

Schulbehörde (den man aber selten aussprechen muss) der ist: die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen, verschieden geahndet, begriffen, angeschaut, und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch reine Gesamtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt.“¹²²⁸⁾ – So sollten sich beide ‚Pole‘ ständig gegenseitig ‚reformieren‘ bzw. aneinander ‚empor‘ bilden: das Individuum an der Gesellschaft und die Gesellschaft am Individuum.

Dabei handelt es sich vom Elementarunterricht bis zum Universitätsunterricht um eine reine ‚Input‘-Orientierung der Allgemeinbildung, der auf der Seite der Aneignung eine entsprechende Motivation der Schüler und Studenten entspricht. Diese Motivation bzw. „Sehnsucht“, wie Humboldt sagt, „sich zur Wissenschaft zu erheben“, kennzeichnet den gelungenen Schulunterricht im Übergang zum Universitätsstudium.¹²²⁹⁾ Beides entzieht sich einer outputorientierten Kontrolle: „Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studirenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen. Ob, wie lange, und in welcher Art derjenige, der einmal im Besitze tüchtiger Schulkenntnisse ist, noch mündlicher Anleitung bedarf? hängt allein vom Subject ab.“¹²³⁰⁾

6.2.2 Gesellschaftliche Erwartungshaltungen als Kriterien der Leistungsbewertung

Im folgenden versuchen wir die gesellschaftlichen Ansprüche an Schule und Unterricht zu begrenzen. Zu diesem Zweck nehmen wir eine begriffliche Differenzierung zwischen Leistungskriterien und Bildungsstandards (6.2.2.1) und hinsichtlich des Kompetenzbegriffs (6.2.2.3) vor. Die Kompetenzmodelle stellen wir als eine gar nicht so innovative Fortsetzung des Versuchs dar, operationalisierbare Lehr-/Lernzielhierarchien zu entwickeln. (6.2.2.2)

¹²²⁸⁾ Humboldt 3/1982, S.191f.

¹²²⁹⁾ vgl. ebenda, S.260f.

¹²³⁰⁾ ebenda, S.170f.

6.2.2.1 Kriterien der Leistungsbewertung und Bildungsstandards: heterogene Beurteilungskriterien des Schulunterrichts

Im Zusammenhang mit unserer Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik haben wir das Exemplarische als den Versuch einer hermeneutischen Entwicklung von Bildungsstandards beschrieben, die das Mensch-/Weltverhältnis in umfassender, Erkenntnis- und Umgangsdimensionen erweiternder Weise in einen rational begründbaren, geplanten Unterrichtsprozeß transformieren. (vgl. Kapitel 5) Hierbei handelte es sich um eine in die Debatte um die Reduzierung der Stofffülle eingebundene Input-Orientierung des Schulunterrichts, die lediglich das exemplarische Möglichkeitsfeld abstecken sollte, innerhalb dessen die Schüler ihre Lern- und Bildungsinteressen realisieren können. Diese Input-Orientierung konzentrierte sich auf das Kanonproblem einer Auswahl von exemplarisch bildenden Inhalten und ließ die Frage ihrer Bewertbarkeit bzw. Evaluation offen. Stattdessen postulierten die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen auf der Seite des Bildungssubjekts eine für das Exemplarische in besonderer Weise empfängliche Sensitivität ¹²³¹⁾, die – wenn denn nur die richtigen Inhalte ausgewählt würden – problemlos auf das Exemplarische ansprechen und dessen impliziten Entwicklungstendenzen in individuelle Bildung umsetzen sollte. Eine Schlußevaluation in Form des Abiturs zertifizierte nur diese Umsetzung eines Bildungsprozesses, der in den exemplarischen Bildungsinhalten schon vorgezeichnet war.

Im Unterschied zu dieser Input-Orientierung soll die aktuelle Diskussion um die Bildungsstandards output-orientiert sein. ¹²³²⁾ Die Frage ist hier aber, wie zwischen ‚Input‘ und ‚Output‘ zu differenzieren ist. Im Grunde kann ‚Input‘ gleichermaßen die Ebene der Schulfächer und ihrer Inhalte meinen (Kerncurriculum) wie die Ebene der Lern- und Bildungsziele, die sich auf der Lehrplanebene in den verschiedenen Kompetenzmodellen niederschlagen. Im letzteren Sinne, als Kompetenzmodelle, sind sie in genau dem Sinne ‚Input‘, als sie vorgeben, was die Schüler am Ende anhand der Inhalte gelernt haben sollen, und Lehrer wie Schüler halten sich an diesen Vorgaben: insofern also ‚input-orientiert‘.

¹²³¹⁾ bei Klafki z.B. als kategoriale Anschauung

¹²³²⁾ zur Output-Orientierung der Bildungsstandards vgl. Expertise 2003, S.6, 38, 74, 78, 81ff., 99; vgl. auch die Anwendungsorientierung bzw. Funktionalität des Bildungskonzepts in der PISA-Studie: PISA 2000, S.15-33

Da die Lernziele also Lernergebnisse formulieren, können sie aber auch als ‚output‘-orientiert verstanden werden, – also outputorientierter Input. Dieser ‚Output‘ macht sich aber, trotz seiner gelegentlichen Abmilderung zum ‚Outcome‘, letztlich vor allem daran fest, was am Ende einer Unterrichtsreihe oder einer Schul-

Erkenntnisgegenstand (Phänomen)	Unterrichtsgegenstand		
	Lehrgegenstand * / Prüfungsgegenstand	Lerngegenstand ** / Umgang ***	Prüfungsgegenstand – funktional – lernbiographisch
Nach-PISA-Diktion	Input (outputorientiert) Outcome Output		
	Bildungsstandards		
Klafki (vgl. Kapitel 5.3.4)	Unterrichtsgegenstand Lernprozesse Lernprodukte		
	prozeßorientierter produktorientierter Leistungsbegriff		
alternativer Vorschlag	Bildungsstandards		Kriterien der Leistungsbewertung
Evaluations- ebenen des Schul- unterrichts	– inner- und außerschulische Experten der Lehrplanentwicklung (Kerncurriculum)	– Schüler (Fragerecht)	– diagnostische Kompetenzen des Lehrers
	– Lehrer (Unterrichtsplanung u. -einstieg)	– Lehrer (fachliche Kompetenz)	– diagnostische Kompetenzen der Schüler
	– Schüler (Unterrichtseinstieg)	– Unterrichtsklima – Schulkultur	– Qualifikationskompetenz der Schule (Zertifikate) – Ausbildungsplätze, Arbeitsplätze
* Vermittlungsmodi von ‚Weltzugängen‘ ** Aneignungsmodi von ‚Weltzugängen‘ *** Lerngegenstand, Schulklasse und Schulgemeinschaft			
PISA-Diktion für ‚Mensch-/Weltverhältnis‘ (vgl. Kapitel 6.2.2.2)			

laufbahn in Tests und Prüfungen bei den Schülern als deren ‚Leistung‘ *gemessen* wird. Bildungsstandards sollen also irgendwie beides ermöglichen: einerseits nur den ‚Input‘ eines Kerncurriculums samt Kompetenzmodellen definieren und *zugleich* die Lernergebnisse und den Bildungserfolg der Schüler meßbar machen, also gleichzeitig Standards für die Schulprofilierung und Kriterien für die Leistungsbewertung liefern.

Es stellt sich auch die Frage, ob die Schülerleistungen für diese umfassende Funktionalisierung zu das gesamte Schulsystem abbildenden Meßobjekten überhaupt taugen und ob man hier nicht besser zwischen Bildungsstandards und Kriterien der Leistungsbewertung unterscheiden sollte. Bildungsstandards beziehen

sich dann auf eine im Fischerschen Sinne implizite Dimension des Schulunterrichts (vgl. Kapitel 5.4.4 und 5.4.5) und sollen allererst diesen Bezug auf das Implizite des Schulunterrichts als *Bildungsprozeß* möglich machen (Input). Inwiefern die Schüler diesen Bezug realisieren (Output), liegt außerhalb des Kontrollierbaren. Kontrollierbar ist nur, ob der Schulunterricht von der Angebotsseite her den Bildungsstandards genügt. Es geht also nicht so sehr um das *Erreichen*, sondern um das *Einhalten* von Standards.

Gegenüber dem Begriff des Bildungsstandards hat nun der *Leistungsbegriff* den Vorteil, den Unterrichtsprozeß von vornherein von der anderen Seite, nämlich den im engeren Sinn genommenen Schülerleistungen her zu verstehen, wie sie sich beim einzelnen Schüler personalisieren und beobachten lassen. Der Begriff der ‚Bildung‘ bezieht sich zwar ebenfalls primär auf das, was der einzelne Schüler für sich von den Angeboten des Schulunterrichts realisiert; aber dies bleibt prinzipiell unbeobachtbar (implizit). Wir haben es hier mit dem Repräsentativen im Sinne dessen zu tun, was die ältere Generation für die jüngere Generation für funktional und für erzieherisch bildend hält. (vgl. Kapitel 4.3.2.1 und 5.1) Zwischen den Bildungsangeboten eines Kerncurriculums und der Schulkultur erstreckt sich das ‚Profil‘ einer Schule, und dieses läßt sich auch evaluieren,¹²³³⁾ – allerdings nicht linear an den Schülerleistungen! Kerncurriculum und Schulkultur schlagen sich nicht einfach in den Schülerleistungen nieder, um dort als Fallout (Output) mit den geeigneten Meßtechniken nachgewiesen zu werden.

Nicht umsonst verweist die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Expertise zu den Bildungsstandards darauf, daß es hier um Fragen der Schulentwicklung geht, also um eine *repräsentative* „Orientierung der Schulen“ und nicht direkt des konkreten Schulunterrichts und seine *exemplarische* Qualität.¹²³⁴⁾ Wir bewegen uns vielmehr auf der Ebene des Schulprofils, also im Angebotsbereich des Schulunterrichts, und es sind die Schüler, die sich dort als gute ‚Kunden‘ das für sie pas-

¹²³³ „Die Setzung eines Standards ist nur sinnvoll, wenn der im Standard postulierte Sachverhaltszustand generell von menschlichem, und speziell von dem durch die Setzung des Standards zu regulierenden (z.B. professionellen, hier also:) bildungspolitischen oder bildungspraktischen Handeln abhängt oder beeinflussbar ist. Was sich ohne derartiges Zutun entwickelt oder ereignet, muss und kann ebenso wenig sinnvoll gefordert oder empfohlen werden wie dasjenige, was durch menschliches Handeln nicht verändert, beeinflusst oder kompensiert werden kann.“ (Helmut Heid, Standardsetzung, in: ZfPäd. 47. Beiheft, Weinheim 2003, S.176-193: 178)

¹²³⁴ Expertise 2003, S.4, 10f.

sende Angebot abholen.¹²³⁵⁾ Die Gesellschaft, die sich dann wiederum die Schulabgänger als Produkte der Schule abholt, hat an ihnen hinsichtlich der Qualität des Schulunterrichts einen nur begrenzt aussagekräftigen Gegenstand.¹²³⁶⁾

Wir haben es bei den Bildungsstandards also notwendigerweise mit einer Input-Orientierung, nämlich mit *Angeboten* der jeweiligen Schulen zu tun,¹²³⁷⁾ deren Qualität eigentlich an der Zufriedenheit der Kunden, also den Schülern gemessen werden müßte. Stattdessen werden diese ‚Kunden‘ nun aber selbst zu ‚Produkten‘, denen gegenüber jetzt die ‚Gesellschaft‘ als der eigentliche Kunde auftritt, der der Schule diese ‚Produkte‘ abnimmt und sie nun – z.B. mittels Qualitätstests am einzelnen Schüler – als mehr oder weniger brauchbar oder unbrauchbar für die Zwecke der gesellschaftlichen Reproduktion befindet. Wenn also von einer Output-Orientierung des Schulunterrichts die Rede ist – pädagogisch abgemildert vom mehr den Prozeßaspekt hervorhebenden ‚*outcome*‘ –, so geht es nicht in erster Linie um den Output (outcome) *für den Schüler* (exemplarisch), sondern *für die Ge-*

¹²³⁵⁾ in der Sprache der Systemtheorie: „das System (der einzelne Schüler – DZ) selbst ‚entscheidet‘, wie es diese Interventionen (den Schulunterricht – DZ) bearbeitet.“ (vgl. Rainer Peek, Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und von Schulen und Schulsystemen, in: Weinert 2002, S.323-352: 338) – Kristina Reiss spricht im Zusammenhang eines solchen „Angebot(s) an die Schülerinnen und Schüler“ von „einer *opportunity to learn*“. (dies., Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.635-649: 638)

¹²³⁶⁾ Kristina Reiss hebt an den häufig als Vorbild für Bildungsstandards dienenden Standards der NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) hervor, daß die Logik dieser Standards „kein Testinstrumentarium“ liefert, „mit dem der Erfolg im Unterricht im Sinne von Performanz gemessen werden kann.“ (vgl. ebenda, S.639) Oder an anderer Stelle, ebenfalls bezüglich der Standards der NCTM: „So gibt es zu den Standards der NCTM zwar erläuternde Beispielaufgaben, aber keine Tests, mit denen die Performanz der Schülerinnen und Schüler erhoben werden soll. Sie fokussieren damit auf ein Lernangebot, nicht so sehr auf das Ergebnis.“ (ebenda, S.642) – Dennoch orientiert sich Reiss dann, ohne diese Differenz zwischen den Standards der NCTM und den auf „Überprüfbarkeit“ (ebenda, S.640) ausgerichteten Standards der KMK weiter zu problematisieren, an der Diskussion der Frage, wie das „Erreichen von Bildungsstandards“ (ebenda, S.646 u.ö.) kontrollierbar gemacht werden könne. Als „Grundlage für ein ganzheitliches Bildungskonzept von Schule“ (ebenda, S.641) sollte es bei Bildungsstandards aber weniger um die Kontrolle ihres ‚Erreichens‘ als ihrer ‚Einhaltung‘ gehen, was die damit verbundenen Evaluationsmaßnahmen nicht mehr an die Schülerleistungen bindet, sondern eben an das Angebot der Schule.

¹²³⁷⁾ Ulrich Herrmann, spricht z.B. davon, daß die Redeweise von den „Bildungsstandards“ „eine überraschende Rückkehr zur *Input*-Steuerung“ bedeute. (vgl. ders., „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: ZfPäd., September/Oktober 2003, S. 625-639:630)

sellschaft (repräsentativ).

Auch dieser Sachverhalt spricht dafür, statt von ‚Bildungsstandards‘ besser von ‚Leistungskriterien‘ zu sprechen: Leistungskriterien richten sich im ganz offenen *funktionalen* Sinne auf die gesellschaftlichen und beruflichen Anschlußfähigkeiten der Schüler. Dieser Funktionalismus der Leistungskriterien kommt objektiv in den organisatorischen Strukturen des Schulunterrichts wie z.B. in Lehrplänen und Prüfungsordnungen zum Ausdruck. Er hat aber auch eine subjektive Dimension hinsichtlich der Verfügungsinteressen der Lernsubjekte, wie sie Holzkamp beschrieben hat. Diese bewerten die Qualität des Schulunterrichts hinsichtlich ihrer ‚Anwendbarkeit‘ im Rahmen ihrer Lebenswelt und hinsichtlich ihrer Karrierewünsche.

Beide Leistungserwartungen, objektive wie subjektive, können kommunikativ aufeinander bezogen und diskursiv miteinander vermittelt werden. Das ändert zwar nichts an ihrem funktionalen Charakter, eröffnet aber im Sinne Klafkis eine emanzipatorisch-kommunikative Perspektive gemeinsamer Bedürfnis- und Interessenkoordination und ihrer Kontrolle. Quer zu diesem kontrollierten Anschluß- und Anwendungsfunktionalismus steht nun die Umgangsdimension des Schulunterrichts, in der sich eine Bildungsperspektive der sozialen Zweck-/Mittelbestimmung eröffnet, die sich an den Zwecken von Lehrer und Mitschülern begrenzt. Diese Dimension ist nicht noch einmal im Sinne einer funktionalen Leistungsbewertung einholbar. Nur das schulische und unterrichtliche Möglichkeitsfeld der Umgangsdimension läßt sich standardisieren, nicht aber ihre Realisierung durch die Schüler.

Unser Alternativvorschlag (vgl. die letzte Graphik zum Unterrichtsgegenstand) geht deshalb dahin,

- weder zu versuchen, die Bildungsstandards outputorientiert auf die Prozesse der Leistungsbewertung zu beziehen, um so individuelle Lern- und Bildungsprozesse kontrollierbar (steuerbar) zu machen (Nach-PISA-Diktion),
- noch wie Klafki den Leistungsbegriff von den Lernprodukten weg auf die Lernprozesse umzuorientieren (vgl. Kapitel 5.3.4),
- sondern die Bildungsstandards ausschließlich auf den Angebotscharakter von Schule und Unterricht zu beziehen und mit ihrer Hilfe zugleich die Grenze zu ziehen für die Bestimmung von Leistungskriterien und die damit zusammenhängenden Prozesse der Leistungsbewertung.

Wollen wir also in diesem Sinne von *Bildungsstandards* reden, so müssen sie

der am fachlichen Gegenstand (Kerncurriculum) sich bewährenden Verstandeskompetenz und der im Umgang (Schulklasse und Schulgemeinschaft) sich bewährenden (Selbst-)Begrenzungskompetenz der Schüler eine Chance geben, und sie müssen zugleich den Schulunterricht in seiner Bewertungs- und Selektionsfunktion begrenzen. D.h. sie müssen Bereiche bzw. (Prozeß-)Ebenen des Schulunterrichts ausweisen, in denen sich die gewünschten sozialen Kompetenzen – unbehindert von gesellschaftlichen Bewertungsansprüchen – verwirklichen können. Bildungsstandards unterscheiden sich also als paradoxe Struktur und in ihrem Bewertungsanspruch von Kriterien der Leistungsbewertung:

- sie haben eine paradoxe Struktur, weil sie Standards zur Begrenzung der funktionalen Leistungsbewertung – salopp formuliert: Standards zur Begrenzung von Standards – sind;
- ihr Bewertungsanspruch richtet sich weder auf den Lehrer noch auf die Schüler in ihren wechselseitigen Erwartungshaltungen, sondern auf den Schulunterricht als Institution.

Im letzteren Sinne bewerten sie seine *repräsentative* Qualität als Erfahrungsraum, in dem die Schüler ihre individuellen Perspektiven auf Gegenstände (Erkenntnis und Umgang) und Mitschüler (Bildung bzw. Umgang) finden können und differenzieren lernen. Nur in diesem Sinne eines auf die exemplarische Wirkung ausgerichteten repräsentativen Kanons (Kerncurriculum) macht es Sinn, von *Bildungs*-Standards zu reden.¹²³⁸ Da die exemplarische Wirkung aber in der Initiative des Lernsubjekts liegt, verbietet es sich, sie in den jeweiligen Fachunterricht hinein übersetzen zu wollen, als ginge es um ihre kontrollierte ‚Umsetzung‘ wie bei Leistungskriterien. Will man auf eine kontrollierte Umsetzung bestimmter individueller Lehr-/Lernziele nicht verzichten, so sollte man ihre Umsetzbarkeit im Rahmen der Leistungsbewertung diskutieren, dabei aber auf den nur institutionspezifisch auslegbaren Begriff ‚Bildungsstandard‘ verzichten.

¹²³⁸ vgl. hierzu auch Kristina Reiss: „Die Debatte über die Einführung von einheitlichen Bildungsstandards in den Ländern der Bundesrepublik ist in vielfacher Hinsicht durchaus kontrovers geführt worden. In einem Punkt gab es allerdings von Beginn an weit gehenden Konsens: Bildungsstandards sind auf Schulfächer bezogen und müssen den wesentlichen Bildungsgehalt eines Faches widerspiegeln.“ (Reiss 2004, S.635) – Trotz dieser eindeutigen Input-Orientierung auf die „fachspezifischen Inhalte()“ bleibt auch Reiss bei der undifferenzierten Kennzeichnung der Bildungsstandards als am Output bzw. als „am Ergebnis und damit dem *Outcome* orientiert“. (vgl. ebenda, S.363)

6.2.2.2 Kompetenzen als ein Problem von Lehr-/Lernzielhierarchien

In der PISA-Studie werden insgesamt fünf Basiskompetenzen aufgezählt, von denen zweien, der *naturwissenschaftlichen* und der *mathematischen* Grundbildung, ein kognitiver Kompetenzbegriff zugrundeliegt. Eine dritte bereichsübergreifende Kompetenz stellt die *Lesekompetenz* dar. Weitere zwei Basiskompetenzen, *selbstreguliertes Lernen* und *Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit*, stellen komplexe Handlungskompetenzen dar, die nach den Autoren der PISA-Studie „auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten“ beruhen und deshalb durch Tests „vergleichsweise schwierig“ zu erfassen sind.¹²³⁹⁾

Diesen Basiskompetenzen entsprechen „Modi der Welterfahrung“¹²⁴⁰⁾, „Modi der Weltbegegnung“¹²⁴¹⁾ bzw. „Modi des Weltzugangs“¹²⁴²⁾, die zugleich die einzelnen Schulfächer bündelnde Wissensbereiche bzw. Domänen darstellen, nämlich kognitive, moralisch-evaluative, ästhetisch-expressive und religiös-konstitutive ‚Rationalitätsformen‘¹²⁴³⁾ bzw. kognitiv-instrumentelles, ästhetisch-expressives, normativ-evaluatives und konstitutives Orientierungswissen¹²⁴⁴⁾. Modi des Weltzugangs sind also komplexe, subjektive und intersubjektive Weisen des Selbst- und des Weltverhältnisses, die im Schulunterricht noch einmal auf die Vermittlungs- und auf die Aneignungsdimension hin zu differenzieren sind, wie wir es in Kapitel 2.1.2.1 hinsichtlich der Grundformen schulischen Lernens versucht haben.

Wichtig ist vor allem der Hinweis, daß diese Kompetenzen hinsichtlich ihres

¹²³⁹⁾ PISA 2000, S.22; eine entsprechende Kompetenzdifferenzierung findet sich auch in der Expertise der Bundesregierung (vgl. Expertise 2003, S.54f.)

¹²⁴⁰⁾ PISA 2000, S.21

¹²⁴¹⁾ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch, Frankfurt a.M. 2002, S.100-150: 113

¹²⁴²⁾ Expertise 2003, S.55

¹²⁴³⁾ PISA 2000, S.21

¹²⁴⁴⁾ Expertise 2003, S.55 – In Kapitel 5.1.3 hatten wir auf Scheuerls Dimensionierung des Exemplarischen in ‚Exemplar‘, ‚Typus‘, ‚Fall‘ und ‚Pars pro toto‘ verwiesen (vgl. Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, 2., unveränderte Auflage, Tübingen 1964, S.43-73). Auch hier haben wir es mit vergleichbaren Rationalitätsformen zu tun, mit denen wir zu ganz ähnlichen Domänen, also kanonischen Bestimmungen eines Kerncurriculums kommen. Wichtig ist vor allem, daß formale und materiale Bestimmungen als Phasen eines einheitlichen Lern- und Bildungsprozesses verstanden werden, den wir nicht den verschiedenen, heterogenen Leistungserwartungen und den darauf bezogenen, mal das formale, mal das materiale Moment fokussierenden Evaluationsmaßnahmen unterwerfen dürfen.

Beitrags zum Lösen von Problemen als Aspekte einer allgemeinen Problemlösefähigkeit konzipiert wurden.¹²⁴⁵⁾ Dies wird nun so verstanden, daß die einzelnen Kompetenzen die allgemeine Problemlösefähigkeit im Hinblick auf „bestimmte Arten von Problemen“ bzw. hinsichtlich „konkrete(r) Anforderungssituationen eines bestimmten Typs“ konkretisieren sollen. Wie also die Rationalitätsformen bzw. das Orientierungswissen einzelne Fächer zu Lernbereichen bzw. Domänen zusammenfassen, fassen die Kompetenzen einzelne Leistungen, möglicherweise spezifisch *fachliche* Leistungen zu „Leistungsspektren“ zusammen. Sie befinden sich demnach auf einer mittleren Lernzielebene zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den fachlichen Zielen des konkreten Schulunterrichts, in den hinein sie übersetzt werden müssen.¹²⁴⁶⁾ In den einzelnen Fächern werden dann fachspezifische „Anforderungsbereiche“ identifiziert, denen wiederum die verschiedenen Kompetenzstufen, die die Schüler faktisch erreichen, zugeordnet werden.¹²⁴⁷⁾

Wir haben es also mit einem neuerlichen Versuch der Hierarchisierung von Lehr-/Lernzielen und ihrer Gleichsetzung mit den Lern- und Bildungszielen der Schüler zu tun,¹²⁴⁸⁾ was auch darin zum Ausdruck kommt, daß die Outputorientierung an den Schülerleistungen festgemacht wird. Die Redeweise von den ‚Kompetenzen‘ ergibt deshalb in diesem Zusammenhang keinen Bedeutungszuwachs und keine Bedeutungs differenzierung. In der PISA-Studie – trotz Outputorientierung – wird zwar noch deutlich zwischen kognitiven und Handlungskompetenzen unterscheiden, und es wird dort auch noch eigens auf die Bedeutung des „reflexiven Zugangs“ zur Welt verwiesen,¹²⁴⁹⁾ was eine Unterscheidung der Aneignungsdi-

¹²⁴⁵⁾ PISA 2000, S.22; Expertise 2003, S.59

¹²⁴⁶⁾ vgl. Expertise 2003, S.45-73

¹²⁴⁷⁾ Ständige Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Mathematik Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Mathematik Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003

¹²⁴⁸⁾ Horst Rumpf, Die Wiederkehr der Lernziel-Euphorie und das verstümmelte Lernen, in: ders., Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten, Weinheim/München 2004, S.199-203

¹²⁴⁹⁾ PISA 2000, S.21; vgl. auch Tenorth 2004a, S.179

mension des Lernenden von der Vermittlungsdimension von Lehr-/Lernzielen beinhaltet. Dennoch trifft Lutz Kochs Kritik zu, daß das Selbstverhältnis des Schülers hier keine Rolle spielt, wenn er von der fehlenden „Applikation“ weltlicher Zusammenhänge auf das eigene Selbst spricht.¹²⁵⁰⁾ Die an den Schülerleistungen festgemachte Outputorientierung der Bildungsstandards überspringt diesen Problemzusammenhang, in dem es ums Handeln und seine Verantwortung geht. Dem könnte nur eine auf die Angebotsseite gerichtete Inputorientierung der Bildungsstandards gerecht werden.

Da hinsichtlich des Kompetenzbegriffs von Problemlösefähigkeiten die Rede ist, wollen wir auch hier auf frühere Kapitel (4.3.4) verweisen: Problemlösefähigkeit stellt nach unserer Ansicht keine konkrete Leistung dar, und sie ist auch nicht mittels eines differenzierten Kompetenzmodells identifizierbar.¹²⁵¹⁾ In unserem Sinne verstehen wir als Problemlösefähigkeit hervorbringende ‚Basiskompetenz‘ den Kantischen Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen bzw. das Bedürfnis nach Selbsthabe. Der Begriff des ‚Mutes‘ bezeichnet also eine bestimmte motivationale Gestimmtheit, eine positive Lernmotivation, die sich von den ‚Motivationen‘ funktionaler Orientierungen wie auch von der Einsicht in die eigenen Grenzen (Gewissensprüfung) spezifisch unterscheidet. Nur in bezug auf diesen Mut aber wollen wir hier von *Kompetenzen* im emphatischen Sinne sprechen, und nicht nur im Sinne von Geschicklichkeiten oder Fertigkeiten.¹²⁵²⁾ Es handelt sich um einen

¹²⁵⁰⁾ vgl. Koch 2004, S.187

¹²⁵¹⁾ vgl. hierzu auch Elisabeth Stern/Kornelia Möller, Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichts, ZFE, Beiheft 3/2004, S.25-36: 28: „Ob Aufgaben eines bestimmten Abstraktion- und Komplexitätsgrades gelöst werden können oder nicht, hängt entscheidend vom Vorwissen ab. Allgemeine Konstrukte zur Beschreibung der geistigen Leistungsfähigkeit, wie z.B. Abstraktionsfähigkeit, haben sich nicht bewährt.“ – Und ebenda: „Leistungsunterschiede in unterschiedlichen schulischen Kompetenzbereichen wie Mathematik und Schriftspracherwerb lassen sich besser durch bereichsspezifisches Wissen als durch allgemeine Intelligenz erklären.“

Vgl. ganz ähnlich auch bei Baumert zur Basiskompetenz selbstregulierenden Lernens: „Selbstregulationsfähigkeit des Lernens wird nicht abstrakt als direkt lernbare Schlüsselqualifikation erworben, sondern in der reflektierten Auseinandersetzung mit spezifischen Gegenständen.“ (Baumert 2002, S.111) An anderer Stelle spricht Baumert von der Unmöglichkeit Problemlösekompetenzen „domänenunspezifisch“ zu erwerben. (vgl. ebenda, S.112f.)

¹²⁵²⁾ In diesem Sinne wollen übrigens auch die Autoren von IGLU z.B. die „naturwissenschaftliche Kompetenz“ auch auf „motivationale Komponenten (Interesse, Aufgeschlossenheit, Engagement), Wertorientierungen, Einstellungen und Überzeugungen“ bezogen wissen. (vgl. Manfred Prenzel/Helmut Geiser/Rolf Langeheine/Kirstin Lobemeier, Das naturwissenschaftliche ver-

Mut, der sich gleichermaßen gegen funktionalen Anpassungsdruck wie angesichts berechtigter Selbstzweifel (Gewissensprüfung) zu behaupten vermag.

Im folgenden wollen wir deshalb noch einmal die Basiskompetenzen der PISA-Studie unseren Kompetenzbereichen zuordnen. Die von Tenorth aufgezählten Basiskompetenzen des selbständigen Handelns, der Beherrschung der „Instrumente der Kommunikation und des Wissens“ und des erfolgreichen Handelns in „heterogenen Gruppen“ ¹²⁵³), sowie die Beherrschung der Verkehrssprache, die mathematische Modellierungsfähigkeit, die Selbstregulation des Wissenserwerbs und die Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien und die fremdsprachliche Kompetenz ¹²⁵⁴) können wir einerseits dem Kompetenzbereich der Verstandesautonomie und damit der Prozeßebene des Erkennens zuordnen und andererseits den Kompetenzbereichen funktionaler und emanzipativ-kommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten und damit der Prozeßebene des Leistungsvergleichs und der Leistungsbewertung.

Hinsichtlich der Prozeßebene des Erkennens und der ihm zugeordneten Verstandeskompetenz als Autonomie haben wir es mit der repräsentativ-exemplarischen Qualität des Schulunterrichts als Angebot und Nachfrage zu tun. Angebot und Nach-

ständnis am Ende der Grundschulzeit, in: Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/Renate Valtin (Hg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin 2003, S.145-187: 147; hierzu identisch: Manfred Prenzel/Helmut Geiser/Rolf Langeheine/Kirstin Lobemeier, Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Renate Valtin/Gerd Walther (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin 2004, S.93-115: 94)

In dem Kapitel zur Lesekompetenz sind ebenfalls „motivationale Aspekte“ angesprochen. (vgl. Wilfried Bos/Renate Valtin/Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Andreas Voss/Isolde Badel/Nike Pläßmeier, Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, in: IGLU 2003, S.69-142: 72) Dennoch vermißt man auch hier, wie Koch an der Konzeption der Lesekompetenz kritisiert, daß die „Selbstapplikation“ des Gelesenen, also die reflexive Übertragung auf die eigene Person mitsamt der damit verbundenen Identifikationsleistungen fehlt. (vgl. Koch 2004, S.187f.) – Hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen sind nicht einmal indirekte Verweise auf den Motivationszusammenhang vorhanden. (vgl. Gerd Walther/Helmut Geiser/Rolf Langeheine/Kirstin Lobemeier, Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: IGLU 2003, S.189-226)

¹²⁵³ vgl. Tenorth 2004a, S.175

¹²⁵⁴ vgl. ebenda, S.178

frage bestimmen das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung. Eine Bewertung der Aneignungsdimension, als Lernerfolg, kann nur unter dem Primat der Aneignungsdimension selbst stattfinden, weil ein didaktisches Primat der Vermittlungsdimension die Verstandesautonomie in Frage stellen würde. Hier wäre eine outputorientierte Leistungsbewertung der von Tenorth aufgezählten Basiskompetenzen, allen voran des selbständigen Handelns, unangebracht.

Hinsichtlich der Prozeßebene des Leistungsvergleichs und der Leistungsbewertung hätten wir es bei einer outputorientierten Leistungskontrolle im funktionalen Sinne nicht mehr im eigentlichen Sinne mit ‚Kompetenzen‘ zu tun, sondern eben mit ‚Leistungen‘. Dies legt vor allem das PISA-Konzept der Kompetenzmodelle nahe, das im Sinne von Lehr-/Lernzielhierarchien allgemeine Bildungsziele auf konkrete „Anforderungsbereiche“ des Fachunterrichts hin zu übersetzen versucht. Schon das Wort ‚Anforderung‘ negiert den Angebotscharakter des Schulunterrichts und orientiert ihn auf gesellschaftliche Erwartungen hin. Diese Funktionalität soll allerdings, so Tenorth, ‚denk-‘ und ‚verhandelbar‘ sein.¹²⁵⁵ Im Falle einer organisatorischen Umsetzung solcher Aushandlungsprozesse tragen die Kompetenzmodelle und die darauf bezogenen Anforderungsbereiche des Schulunterrichts durchaus zur Förderung emanzipatorisch-kommunikativer Kompetenzen bei. Doch thematisiert Tenorth dabei nicht die Möglichkeit, das didaktische Primat der Lehr-/Lernzielhierarchien in Frage zu ziehen. Das von uns als Basiskompetenz beschriebene Vertrauen in die eigene Verstandeskompetenz wird von ihm nicht eigens angesprochen.

Die ebenfalls als Basiskompetenzen gekennzeichneten ‚Universalsprachen‘ Mathematik, Verkehrs- bzw. Muttersprache und erste Fremdsprache¹²⁵⁶ betreffen weniger die Prozeßebenen des Schulunterrichts als vielmehr dessen Grundstruktur. (vgl. Kapitel 6.1.2.4) Hier geht es vor allem um eine in der Differenzierung zwischen Gegenstand und Medium sich bewährende Methodenkompetenz.

Hinsichtlich der von Tenorth selbst als bislang ungelöst dargestellten Problematik, inwiefern das von ihm vertretene Grundbildungskonzept „Erwartungen an die Reflexivität“ einzulösen vermag,¹²⁵⁷ haben wir es mit dem Kompetenzbereich der Gewissensprüfung zu tun (vgl. Kapitel 5.4.7); in der Sprache Tenorths: „als Er-

¹²⁵⁵ vgl. ebenda, S.176

¹²⁵⁶ vgl. ebenda; vgl. auch PISA 2000, S.20

¹²⁵⁷ vgl. Tenorth 2004a, S.179

möglichkeit der kritischen Befragung von Wertangeboten“ ¹²⁵⁸⁾. An dieser Stelle schließen wir uns dem Urteil von Lutz Koch an, daß diese „Rückbezüglichkeit“ das wesentliche Merkmal der Allgemeinbildung ist, das vom PISA-Grundbildungskonzept ausgeblendet wird. ¹²⁵⁹⁾ Allerdings teilen wir hier nicht seine Ansicht, daß diese Rückbezüglichkeit nur mit „kanonischen Inhalten, die an sich selbst und nicht bloß durch ihren Verwendungssinn interessant und gewichtig sind“ einlösbar sei. ¹²⁶⁰⁾ Es sind nicht die besonders geeigneten Inhalte, die im Unterschied zu anderen von sich aus bildend sind. Auch Humboldt kann nicht in diesem Sinne gelesen werden; selbst dort nicht, wo er dem Griechischen und Lateinischen einen besonderen Bildungswert zubilligt. Es ist vielmehr die Gründlichkeit, mit der wir uns die Gegenstände aneignen, die den Unterschied macht zwischen bloßer Funktionalität und Bildung.

Die eigentliche kanonische Ebene verorten wir hier deshalb nicht in der innerfachlichen Bestimmung von *exemplarischen* Inhalten, sondern auf der repräsentativen Ebene der Schulfachstruktur als Kerncurriculum. (vgl. Kapitel 2.1.3.1)

6.2.2.3 Zur intentionalen und funktionalen Differenzierung des Kompetenzbegriffs

In der aktuellen Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards spielt der Kompetenzbegriff eine wichtige Rolle. Wenn der Kompetenzbegriff aber nicht einfach nur eine neue Redeweise darstellen soll, in der Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine neue Weise etikettiert werden, ohne daß damit auch eine Bedeutungsdifferenzierung einhergeht, reicht es nicht, additiv verschiedene ‚Kompetenzen‘ zusammenzustellen. ¹²⁶¹⁾ Es reicht auch nicht, ihre Funktionalität und Alltags

¹²⁵⁸⁾ ebenda

¹²⁵⁹⁾ Koch 2004, S.188

¹²⁶⁰⁾ vgl. ebenda, S.189; vgl. scheinbar ganz ähnlich auch Hericks 2004, S.197. Allerdings spricht Hericks nur von anspruchsvollen Fachinhalten im Rahmen einer „Als-Ob-Didaktik“. Im Rahmen dieser Als-Ob-Didaktik wird den Schülern die Freiheit gelassen „zu ihrer Sicht der Welt (zu) kommen und den Verwendungsnutzen des Wissens selbst (zu) suchen und (zu) finden“ (vgl. ebenda, S.203). Wir haben es also mit einer Angebotsorientierung des Schulunterrichts zu tun, und der Schüler entscheidet selbst über die bildende Bedeutung, die er für ihn hat.

¹²⁶¹⁾ vgl. hierzu auch Detlef Zöllner: Der Europagedanke im Thüringer Lehrplan, in: Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung. Tagungsbeiträge zur Jahreskonferenz des EU-Projekts „Interkulturelle Erziehung in Ost- und Westeuropa als Dialog“, hrsg.v. Herwart Kem-

tauglichkeit in den Vordergrund zu stellen. Zunächst muß vielmehr die Frage beantwortet werden, welches spezifische Bedeutungspotential dem Kompetenzbegriff innewohnt.

Zunächst sei auf die etymologische Verwandtschaft der Kompetenz mit der Appetenz verwiesen, – einem Begriff aus der Verhaltensforschung, der die aktive Suche von Tieren nach reizauslösenden Mechanismen beschreibt.¹²⁶²⁾ Wir haben es mit einem der menschlichen Intentionalität ähnlichen Verhalten auf der Instinktebene zu tun. Dieses in gewisser Weise ‚blinde‘ Bedürfnis, in dem das Tier nicht so recht weiß, wonach es sucht, kann zu einer Notlage führen, in der es sich auch mit inadäquaten Ersatzobjekten zufrieden gibt, nur um seinen Trieb abreagieren zu können. Auch wenn von ‚zentri-petalen Kräften‘ die Rede ist, haben wir eine physikalische Analogie zur Intentionalität vorliegen: zentripetale Kräfte ‚streben‘ immer zu einer Mitte, einem Zentrum hin. Das erinnert an die Zweckgerichtetheit menschlichen Handelns.

Diese Zweckgerichtetheit wohnt auch dem Kompetenzbegriff inne, und er teilt mit dem Begriff der Appetenz den Bezug auf die Bedürfnisse eines Individuums; zugleich verweist er auf eine kollektive Bedürfnisorganisation: *com-petere* – im Sinne von gemeinsam etwas bedürfen bzw. gemeinsam nach etwas streben.¹²⁶³⁾ Ursprünglich bezeichnete der Kompetenzbegriff im römischen Recht als *beneficium competentiae* die Grundbedürfnisse eines Schuldners, seinen „notwendigen Lebensunterhalt“, der nicht angetastet werden durfte.¹²⁶⁴⁾ Als Adjektiv wiederum bezog sich der Kompetenzbegriff im römischen Recht auf die Person eines Beamten, auf seine Befugnisse und Zuständigkeiten im Rahmen einer staatlichen Orga-

per und Siegfried Protz, Norderstedt 2000, S.75-121

¹²⁶² Irenäus Eibl-Eibesfeld, Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung – Ethologie, fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage, München/Zürich 1978, S.25, 77

¹²⁶³ ‚*com-petere*‘ läßt sich natürlich auch anders auslegen, im Sinne einer Gesamtheit von Bedürfnissen, die auf den einen Zweck der Selbsterhaltung hin zusammengeführt bzw. gebündelt werden, wie es auch im Begriff des *beneficium competentiae* anklingt. Doch spricht eben auch nichts dagegen, Kompetenz im Sinne der ‚gemeinsamen Aufmerksamkeitslenkung‘ zu verstehen, wie sie Tomasello als spezifisch menschliche Fähigkeit identifiziert. (vgl. Kapitel 5.5) So stecken im Kompetenzbegriff gleichermaßen subjektive Intentionalität wie intersubjektive Intentionalitätsstrukturen.

¹²⁶⁴ Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“, Bd.4, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, Basel/Darmstadt1976, Sp. 918-933: 919

nisation. In der Neuzeit wurde der Kompetenzbegriff dann zunehmend in diesem Sinne „der arbeitsteiligen und komplizierten Organisation des modernen Staates“ verstanden. ¹²⁶⁵⁾

In der Biologie wird der Kompetenzbegriff vor allem im Sinne einer inneren Bereitschaft oder Fähigkeit eines Organismus verwendet, z.B. hinsichtlich der an ein enges Zeitfenster gebundenen Entwicklung von Geschlechtsorganen oder hinsichtlich der Fähigkeit der Außenhaut zur Linsenbildung. ¹²⁶⁶⁾ In der Linguistik verstehen die einen den Kompetenzbegriff als eine „mentale Disposition“, die zu generativ erzeugenden Prozessen des Sprechenlernens befähigt, im Sinne einer „regelgeleiteten Kreativität“, die intuitive und kognitive Aspekte des Sprachgebrauchs miteinander verbindet. ¹²⁶⁷⁾ Andere binden ihn als kommunikative Kompetenz mehr in einen situativen Kontext ein. ¹²⁶⁸⁾

In unserem Zusammenhang ist vor allem der motivationspsychologische Aspekt des Kompetenzbegriffs interessant, weil er hier offensichtlich vor allem als eine *intrinsische* Motivationsform verstanden wird, die man z.B. als „Funktionslust“ bzw. als „Wirksamkeitsgefühl“ beschreiben kann: „Die affektiven Begleitscheinungen der Interaktion mit der Umwelt werden als *Wirksamkeitsgefühl* bezeichnet (feeling of efficacy). Das Wirksamkeitsgefühl begleitet bereits die Ausführung von Handlungen, während bei anderen Trieben, z.B. beim Hungertrieb die Befriedigung erst der letzteren Handlungsphase, der konsumatorischen Reaktion, folgt.“ ¹²⁶⁹⁾ – Hinzu kommt als weiterer Aspekt der Kompetenzentwicklung, daß die „Ergebnisse der Entwicklung () zum großen Teil vom Individuum selbst besorgt (sind).“ ¹²⁷⁰⁾

Motivationspsychologisch gesehen verwirklichen sich Kompetenzen also im Prozeß des Handelns, – *unabhängig vom Handlungserfolg!* Und sie verwirklichen sich *in der Selbstverantwortung des Individuums!* Dem liegt Heckhausen zufolge ein „undifferenziertes Wirksamkeitsgefühl“ zugrunde, dessen konkrete Motive sich erst im Prozeß der Kompetenzverwirklichung einstellen. ¹²⁷¹⁾ Dieses undifferen-

¹²⁶⁵⁾ vgl. ebenda, Sp.920

¹²⁶⁶⁾ vgl. Historisches Wörterbuch 1976, Sp.921

¹²⁶⁷⁾ vgl. ebenda, Sp.922f.

¹²⁶⁸⁾ vgl. ebenda, Sp.926ff.

¹²⁶⁹⁾ vgl. ebenda, Sp.922

¹²⁷⁰⁾ vgl. ebenda

¹²⁷¹⁾ vgl. ebenda

zierte Wirksamkeitsgefühl aber ist nichts anderes als das von uns hier beschriebene Bedürfnis nach Selbsthabe bzw. Kants Verstandesautonomie. Das Bedürfnis nach Selbsthabe beinhaltet also ein Kompetenzbedürfnis, und als Kompetenzbedürfnis haben wir es nicht mehr nur mit Wahrnehmung zu tun, sondern mit einem Bedürfnis *zu handeln*, im emphatischen Sinne.

Der Kompetenzbegriff geht also in zwei Richtungen: zum einen bezeichnet er eine bestimmte intentionale Bedürftigkeit oder Bereitschaft eines Menschen, zum anderen bezeichnet er dessen Funktionalität hinsichtlich organisierter und – wie wir hier ergänzen wollen – institutionalisierter Intentionalitätsstrukturen. ‚Funktionalität‘ soll in diesem Fall heißen: gleichermaßen funktional hinsichtlich der *Brauchbarkeit* wie hinsichtlich der *Zuständigkeit* eines Menschen, d.h. als übertragene Autorität bzw. Befugnis. Anders als Fertigkeiten und Fähigkeiten, denen wir eine besondere intentionale Qualität additiv hinzufügen müssen, um sie als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit verstehen zu können,¹²⁷² beinhaltet also der Kompetenzbegriff schon als solcher Intentionalität.

Wir können nun entsprechend den bisherigen Ausführungen den Kompetenzbegriff in eine subjektive und in eine objektive Kompetenz ausdifferenzieren. (siehe die folgende Tabelle)

Subjektive und objektive Kompetenz				
individuelle Bedürfnisse, Motivationen	Unterricht		gesellschaftliche Bedürfnisorganisation	
Handeln	Kenntnisse, Geschicklichkeit, Begabung, Fähigkeiten	Leistungserwartungen	Erwerbsarbeit	unbezahlte soziale Arbeit
lernen		prüfen	Arbeitsmarkt	
(subjektives Kompetenzgefühl)		(objektive Kompetenz)		

¹²⁷² so wie z.B. Klafki seine emanzipatorischen Fähigkeiten immer mit der *Bereitschaft* zusammendenken muß, sie in einem emanzipatorischen Sinne zu gebrauchen. (vgl. Kapitel 5.3.2) – Auch Franz E. Weinert verbindet im Kompetenzbegriff die „erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ mit „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten (,) um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert 2/2002, S.17-31: 27f.)

Hinsichtlich der subjektiven Kompetenz haben wir es mit einer Lern- und Handlungsmotivation zu tun, in dem Sinne wie Holzkamp von einem subjektiven Verfügungsinteresse spricht. (vgl. Kapitel 4) Wenn wir den Unterricht für den Moment ganz eng als Vermittlung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten verstehen, so formulieren sich hier subjektive Begründungsmuster für Lernmotivationen und entsprechende Erwartungen an den Unterricht. Die Lernmotivation und damit das Interesse am Unterricht erfüllt sich in der gefühlten Kompetenz.¹²⁷³⁾ Das gilt allerdings nur – das sei hier noch einmal betont – ganz eng für die Prozeßebene der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Hinsichtlich der objektiven Kompetenz haben wir es mit dem Zusammentreffen von durch den Unterricht bestätigten (zertifizierten) Leistungen mit entsprechenden Berufsangeboten auf dem Arbeitsmarkt zu tun.¹²⁷⁴⁾ Erst in diesem Zusammentreffen werden bloße Fertigkeiten und Fähigkeiten zu gesellschaftlich anerkannten, weil *bezahlten* Kompetenzen. Der Arbeitslose gilt nicht als kompetent, – übrigens auch nicht im prägnanten Sinne des PISA-Grundbildungskonzeptes!¹²⁷⁵⁾ Aber nicht nur die Arbeitslosigkeit als solche, auch unbezahlte soziale Arbeit wird in bezug auf bezahlte Erwerbsarbeit abgewertet.¹²⁷⁶⁾

¹²⁷³ hierbei handelt es sich um nichts anderes als um Klafkis „erlebte Einheit der Bildung“ (vgl. Kapitel 5.3.4)

¹²⁷⁴ vgl. hierzu auch Herrmann 2003, S.629: „Schulen sind immer noch auf *Abschlüsse* fixiert und sollten sich doch eigentlich für die *Anschlüsse* interessieren, die ihre Absolventen zuwege bringen müssen, was aus Arbeitsmarktgründen nicht nur bei den Hauptschulabgängern ein Problem ist, sondern vor allem auch bei den Abiturienten, wie die gewaltige Zahl der Abbrecher und Fachwechsler belegt (...). Der Weg der Schule in mehr Standardisierung von Lernleistung und mehr Orientierung an abstrakten Kompetenzmodellen könnte also geradewegs der Weg in die falsche Richtung sein, was nicht durch ein Mehr an besser korrigierbaren arbiträren Lehrerentscheidungen aufgewogen würde.“

¹²⁷⁵ So sollen z.B. die „Basiskompetenzen“ laut PISA-Studie „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ notwendigen Kompetenzen umfassen. (vgl. PISA 2000, S.16) Entsprechend der am Lernsubjekt festgemachten, die gesellschaftliche Nachfrage unberücksichtigt lassenden Outputorientierung des Grundbildungskonzept kann also denjenigen, die in „wirtschaftlicher Hinsicht“ nicht erfolgreich sind, nur mangelnde Kompetenz bescheinigt werden. – Auf dieses Problem verweisen auch Jürgen Oelkers, Wissenschaftliche Bildung: Einige notwendige Verunsicherungen in beiden Richtungen, in: W. Gräber/P. Nentwig/T. Koballa/R. Evans (Hg.), Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung, Opladen 2002, S.105-120: 108; und Uwe Hericks, Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht, in: ZfE, Heft 2/2004, S.192-206:195f.

¹²⁷⁶ vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.

Kompetenzen unterscheiden sich also nur dann von Fertigkeiten und Fähigkeiten, wenn sie in eine entsprechende Zuständigkeit münden, wenn also der jeweilige Absolvent mit der angestrebten Karriere ‚belohnt‘ wird. Da aber der Schulunterricht und die konkreten Gelegenheiten zu gesellschaftlichen Karrieren verschiedenen Lebensaltern zugeordnet sind, haben wir es hier unausweichlich mit einem Motivationsproblem zu tun. Beziehen wir hingegen den Kompetenzbegriff intentional auf die subjektiven Bedürfnisse von Lernsubjekten, so lassen sich die verschiedenen Kompetenzen nicht einfach am Ende einer Unterrichtsreihe evaluieren. Wir haben es vielmehr mit einem Bildungsbegriff zu tun, der an die Persönlichkeit des Lernsubjekts gebunden ist. Motivation ist hier kein Problem, sondern ein Lebens- und Bewußtseinsvollzug und realisiert sich sowohl auf der Erkenntnis- wie auf der Umgangs- bzw. Bildungsebene des Schulunterrichts. Kompetenz ist hier gleichbedeutend mit motiviert sein. Der Schulunterricht stellt in bezug auf dieses Kompetenzerlebnis ein Möglichkeitsfeld dar, und seine Qualität macht sich nicht an den bewertbaren Leistungen der Schüler fest, sondern an den Erfahrungsmöglichkeiten, die er ihnen bietet, ohne reglementieren zu können, in welcher Weise sie realisiert werden.

Der Kompetenzbegriff ist also in intentionaler und in funktionaler Hinsicht gleichermaßen für auf das Lernsubjekt gerichtete Evaluationsmaßnahmen ungeeignet: in der ersteren kann sinnvoller Weise nur die Angebotsdimension des Schulunterrichts evaluiert werden und in der zweiten kann nur die Nachfragesituation der Gesellschaft evaluiert werden. Soll im letzteren Sinne dennoch das Lernsubjekt hinsichtlich seiner Brauchbarkeit evaluiert werden, so kann auch hier wiederum nur von Leistungskriterien die Rede sein. In diesem Zusammenhang suggeriert der Begriff der Bildungsstandards eine Lösung des Motivationsproblems, das sich mit dem Begriff der Leistungskriterien allererst stellt. Mit anderen Worten: nur die Konfrontation mit Leistungskriterien macht die Problematik der Fremdmotivation reflektierbar.

1986; ders., Was ist Globalisierung?. Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997; Viviane Forrester, Der Terror der Ökonomie, aus dem Französischen von Tobias Scheffel, Wien 1997; Hans-Peter Martin/Harald Schumann, Die Globalisierungsfälle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Reinbek bei Hamburg 1997; Jeremy Rifkin, Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, mit einem Nachwort von Martin Kempe, aus dem Englischen von Thomas Steiner, Frankfurt a.M./New York 1995

6.2.2.4 Der Kompetenzbegriff als Vermittlung zwischen Lernen und Leistung

Unter Rückgriff auf die entsprechenden Schemata zum Leistungs- und zum Lernbegriff in unserem Habermas-Kapitel (2.3.4) können wir nun mit unserem Kompetenzbegriff eine Vermittlungsperspektive zwischen Leistung und Lernen eröffnen. (vgl. das folgende Schema) Als subjektive und intersubjektive Bedürfnisse zusammenfassende Identifikationsleistung des subjektiven Bewußtseins, in der sich ego im alter ego wiedererkennt, und als auf diese Fähigkeit des subjektiven Bewußtseins zugreifende gesellschaftliche Arbeitsteilung (Organisation) bzw. zivilisatorische Differenzierung der Lebenspraxis (Institution) vermittelt der Kompetenzbegriff zwischen

- der individuellen Urteilskraft (Lernen bzw. Ebene des Individuums),

Perspektiven auf den Kompetenzbegriff als Vermittlung zwischen Lernen und Leistung *			
	Husserl	Luhmann	Habermas
	innere Öffnung	äußere Öffnung	
		Organisation	Institution
motivations-theoretisch (Ebene des Individuums)	Vertrauen in die eigene Verstandeskompetenz als Basiskompetenz	volkswirtschaftlich nachgefragter und bezahlter Bedarf an beruflichen Kompetenzen	
funktional (Ebene des Systems)			
geltungs-theoretisch (Ebene der Kommunikationsgemeinschaft)		emanzipatorisch-kommunikative Kompetenzen als diskursive Einlösung von funktionaler Ansprüchen der wechselseitigen Bedürfnisorganisation	

© Zöllner

* vgl. die entsprechenden Schemata in Kapitel 2.3.4

- den gesellschaftlichen Ansprüchen an den Schulunterricht (Leistung bzw. Ebene des Systems)
- und den individuellen Ansprüchen an die Gesellschaft bzw. den Schulunterricht (Leistung bzw. Ebene der Kommunikationsgemeinschaft).

Die ‚innere Öffnung‘ des Schulunterrichts für die gesellschaftlichen Bedürfnisse vermittelt sich ausschließlich über die Inanspruchnahme der individuellen Ver-

standeskompetenz. Die ‚äußere Öffnung‘ des Schulunterrichts vermittelt sich zum einen über die gesellschaftliche Nachfrage (gesellschaftliche Leistungserwartungen) und zum anderen über die diskursive Einlösung der jeweiligen Ansprüche an die wechselseitige ‚Bedürfnisorganisation‘, d.h. die aufeinander bezogenen und immer wieder neu aufeinander zu beziehenden – und als solche auch *neu zu definierenden* – individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse der Selbsterhaltung.

Indem sich die ökonomischen und kulturellen Ressourcen über die individuelle ‚Verstandeskompetenz‘ bzw. Urteilskraft gleichermaßen *realisieren* wie *modifizieren* lassen, erweist sich das Individuum als die materielle Substanz – d.h. als die eigentliche *Humansubstanz* – jeglicher Gesellschaftsordnung. Dies ist die eigentliche Bedeutung der Redeweise vom ‚Humankapital‘. Über das Individuum hinaus gibt es kein größeres oder höherwertiges Ganzes, dem es ein- bzw. unterzuordnen wäre. Auch wenn wir neben dem individuellen weitere soziale, kollektive und kulturelle Gedächtnisformen stellen, ¹²⁷⁷⁾ sind diese doch immer auf die Vermittlungsleistungen des individuellen Gedächtnisses bzw. Bewußtseins verwiesen.

Das umgekehrte gilt natürlich auch: auch die individuellen ‚Kompetenzen‘ erweisen sich durchaus als ergänzungsbedürftig. Ohne das Ganze der Anderen, ohne Gesellschaft, im Humboldtschen Sinne: als *Geselligkeit* und als Umgang, könnte sich das Individuum nicht als Individuum reflektieren. Aber die wechselseitige Abhängigkeit ist eben keine gleichursprüngliche, sondern im individuellen Bewußtsein und seinem Bedürfnis nach Selbsthabe einseitig fundiert.

Das eigentliche ‚Messobjekt‘, in bezug auf das sich deshalb das Problem der ‚Entmischung‘ bzw. der Differenzierung qualitativer und quantitativer Prozesse und Strukturen stellt, ¹²⁷⁸⁾ ist also nicht der Schüler, indem wir ihn auf seine Produkte, als wie auch immer meß- und bewertbarem Output oder Outcome, zu beziehen versuchen, sondern der Schulunterricht als interaktiver Prozeß der Bildung und der Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen oder eben anders: als interaktiver Prozeß der Bildung und Reflexion individueller Kompetenzen. Auf den verschiedenen Prozeßebenen sind die Bezüge auf den Unterrichtsgegenstand je anders zu spezifizieren, durchaus im Sinne verschiedener ‚Modi von Weltzugängen‘. Und

¹²⁷⁷⁾ vgl. Heinz-Elmar Tenorth, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.650-661: 652

¹²⁷⁸⁾ vgl. Jürgen Rost, Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.662-678: 677

entsprechend sind diese Bezüge selbstverständlich auch je anders zu evaluieren, an ihrem jeweiligen Ort auf der Angebotsseite (Kerncurriculum, Schulkultur), auf der Nachfrageseite (Schülerinteresse, gesellschaftliche Erwartungen), hinsichtlich der Vermittlungsdimension (Fächer, Prüfungen) und hinsichtlich der Aneignungsdimension (Motivationen, individuelle Zugangsweisen).

Anhang: Graphische Modellierungen zu den Grundstrukturen und Prozeßebenen des Unterrichts

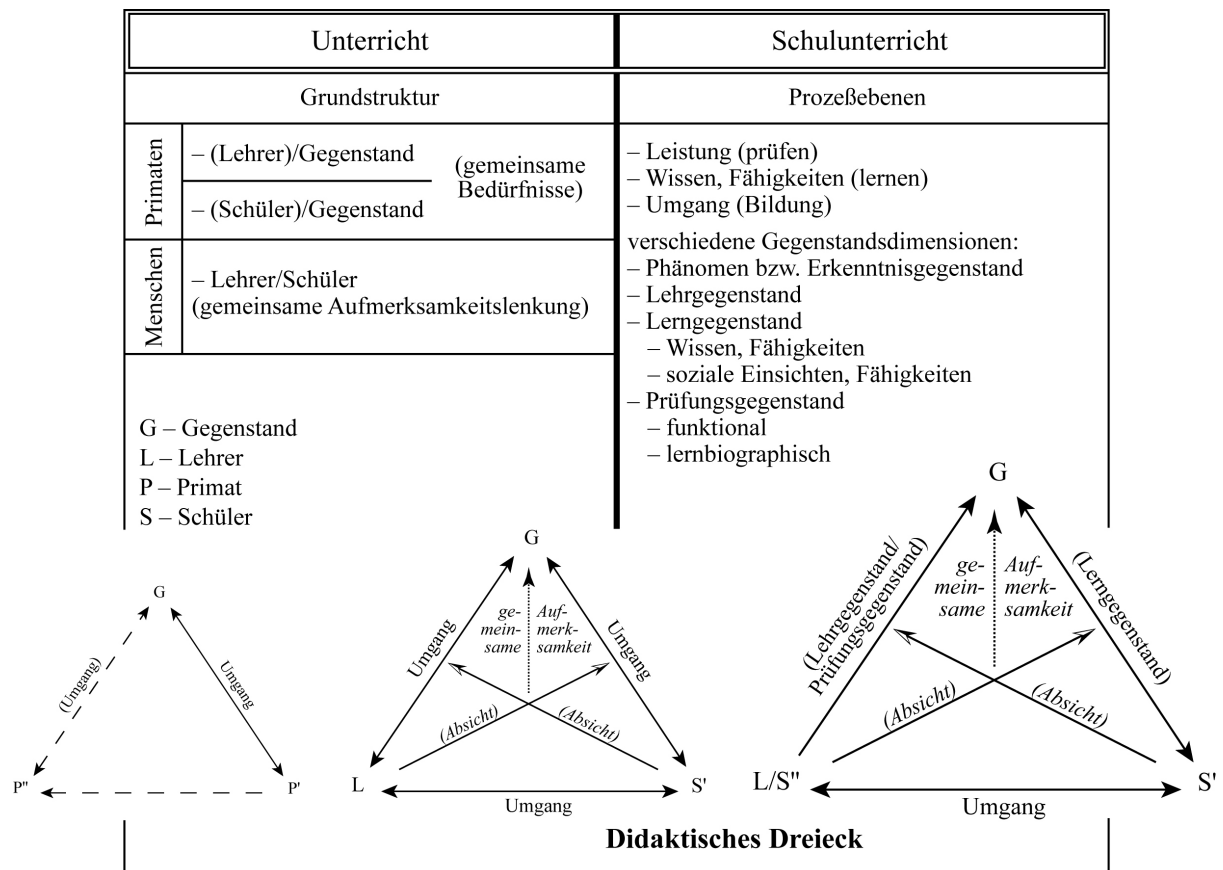
Im Anhang will ich meine Arbeitsmethode offenlegen. Ich habe den Schulunterricht auf seine verschiedenen Kontexte und auf seine Fundamentalstrukturen und -prozesse mit graphischen Modellen zu visualisieren versucht. Für die Untersuchung der Bewußtseinsstrukturen habe ich angelehnt an Husserl ein Sphärenmodell entwickelt, und dieses Modell habe ich jeweils leicht modifiziert auf die verschiedenen Theoretiker bezogen, mit denen ich mich auseinandergesetzt habe. Diese Modelle sind schon aus den verschiedenen vorangegangenen Kapiteln bekannt.

Darüberhinaus habe ich verschiedene Dreiecke entwickelt. Die theoretische Potenz des didaktischen Dreiecks sollte man sicher nicht überbewerten. Dennoch haben verschiedene Autoren den heuristischen und analytischen Erkenntniswert dieser geometrischen Figur in bezug auf die Fundamentalstrukturen des Unterrichts und insbesondere des Schulunterrichts gewinnbringend genutzt.¹²⁷⁹⁾ Aus anthropologischer Perspektive ist die Dreiecksstruktur des Gegenstandsbezugs zweier interagierender Subjekte außerdem keineswegs so simpel, wie es zunächst scheint. Vielmehr macht sich daran wahrscheinlich der entscheidende Unterschied zwischen dem Menschen und den nichtmenschlichen Primaten fest.¹²⁸⁰⁾ Ich halte es deshalb für sinnvoll, meinen zurückgelegten Erkenntnisweg auch hinsichtlich der in der Endfassung meiner Arbeit unberücksichtigt gebliebenen Darstellungen nachträglich zu dokumentieren.

¹²⁷⁹⁾ Klaus Prange, *Bauformen des Unterrichts*, Bad Heilbrunn/Obb. 1983; Otto Hansmann, *Operative Pädagogik. Anlässe zur Reflexion für die Lehrberufe*, Weinheim 1998; Wolfgang Sünkel, *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weinheim/München 2/2002; Andreas Gruschka, *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*, Wetzlar 2002

¹²⁸⁰⁾ vgl. Michael Tomasello, *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt a.M. 2002, S.78ff.

Mit Tomasello gehen wir hier davon aus, daß es nicht nur historische, sondern auch anthropologische Konstitutionsbedingungen des Unterrichts gibt. ¹²⁸¹⁾ (vgl. Kapitel 5.5) Zu diesem Zweck unterscheiden wir zwischen *Unterricht* und *institutionalisiertem* Unterricht bzw. *Schulunterricht*. Tomasello kennzeichnet den Unterricht als anthropologische Differenz insbesondere zwischen Primaten und dem Menschen. Beide sind *lernfähig*, aber nur der Mensch ist *belehrbar* bzw. nur der Mensch kann unterrichten und unterrichtet werden.



Mit den Primaten hat der Mensch gemeinsam, daß er von dem Verhältnis des anderen Ich zur Welt lernen kann. Unter der Voraussetzung einer aktuell gemeinsamen Bedürfnislage kann Ich (P' bzw. ‚Schüler‘) vom Verhalten des anderen Ich (P'' bzw. ‚Lehrer‘) lernen, was es in bezug auf einen Gegenstand (G) tun kann. Wenn ein Schimpanse mit einem zurechtgestutzten Zweig Termiten aus ihrem Bau angelt, kann ein anderer Schimpanse, der ebenfalls Appetit auf Termiten hat, von ihm lernen, dasselbe zu tun. ¹²⁸²⁾ ‚Dasselbe‘ heißt hier aber nicht ‚auf gleiche Weise‘. Der Schimpanse wird vielmehr mit seinem Zweig so lange herumprobieren, bis er durch Versuch und Irrtum eine eigene Technik entwickelt hat, den Zweig zu be-

¹²⁸¹ vgl. Tomasello 2002

¹²⁸² vgl. Tomasello 2002, S.41f., 50ff.

nutzen. Im Vordergrund steht nämlich nicht, was der andere Schimpanse tut, sondern das eigene Bedürfnis und sein Gegenstand, nämlich die Termiten in ihrem Bau. Mit dem anderen Schimpansen (P'') besteht kein Umgangsverhältnis, was durch den unterbrochenen Pfeil visualisiert wird, der nur in eine Richtung geht. Die Absichten des anderen Schimpansen sind dem von ihm lernenden Schimpansen (P') gleichgültig. Das eigentliche Umgangsverhältnis besteht nur zwischen diesem Schimpansen (P') und seinem Gegenstand, den Termiten. Das Umgangsverhältnis wird durch den doppelten Pfeil visualisiert. Auf dieser Ebene des Umgangsverhältnisses (Schimpanse/Termiten) kann natürlich nur von feed-back-Mechanismen die Rede sein, wie sie auch Rousseau in seinem Emile beschreibt, wenn er von den Dingen als Lehrmeistern spricht.

Aufgrund des fehlenden Umgangsverhältnisses zum anderen Schimpansen (P'') formt sich die soziale Beziehung zwischen den beiden Schimpansen zu keinem referentiellen, auf einen gemeinsamen Gegenstand bezogenen Dreieck. Wir haben es mit Lernen zu tun, aber nicht mit Unterricht. Auf den Menschen bezogen können wir sagen: die Gegenstandsbeziehung des Lernsubjekts bleibt primordial.

Erst wenn die beiden Akteure ihre Gegenstandsbeziehungen miteinander koordinieren, – wenn sie *unabhängig* von ihren jeweiligen aktuellen Bedürfnissen zu einer gemeinsamen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand fähig sind, entsteht ein referentielles Dreieck und damit Unterricht.¹²⁸³ Das ist etwas anderes, als gemeinsam zu jagen oder gemeinsam einen Feind zu vertreiben. Für diese gemeinsamen Aktionen reichen die jeweiligen aktuellen Bedürfnisse durchaus aus. Bei der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand steht aber nicht das eigene Bedürfnis im Vordergrund, sondern die Absichten des anderen Ich bzw. *seine* Intentionalität. Der Mensch lernt nicht nur *vom* anderen Menschen, wie Tomasello sagt, sondern auch *durch* den anderen Menschen, d.h. Ich *identifiziert* sich mit seinem anderen Ich. Jetzt besteht ein Umgangsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, in dem beide das Umgangsverhältnis des jeweils Anderen zum Gegenstand zu verstehen versuchen; insofern dieses gemeinsame Umgangsverhältnis also in der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand fundiert ist, wird Unterricht möglich.

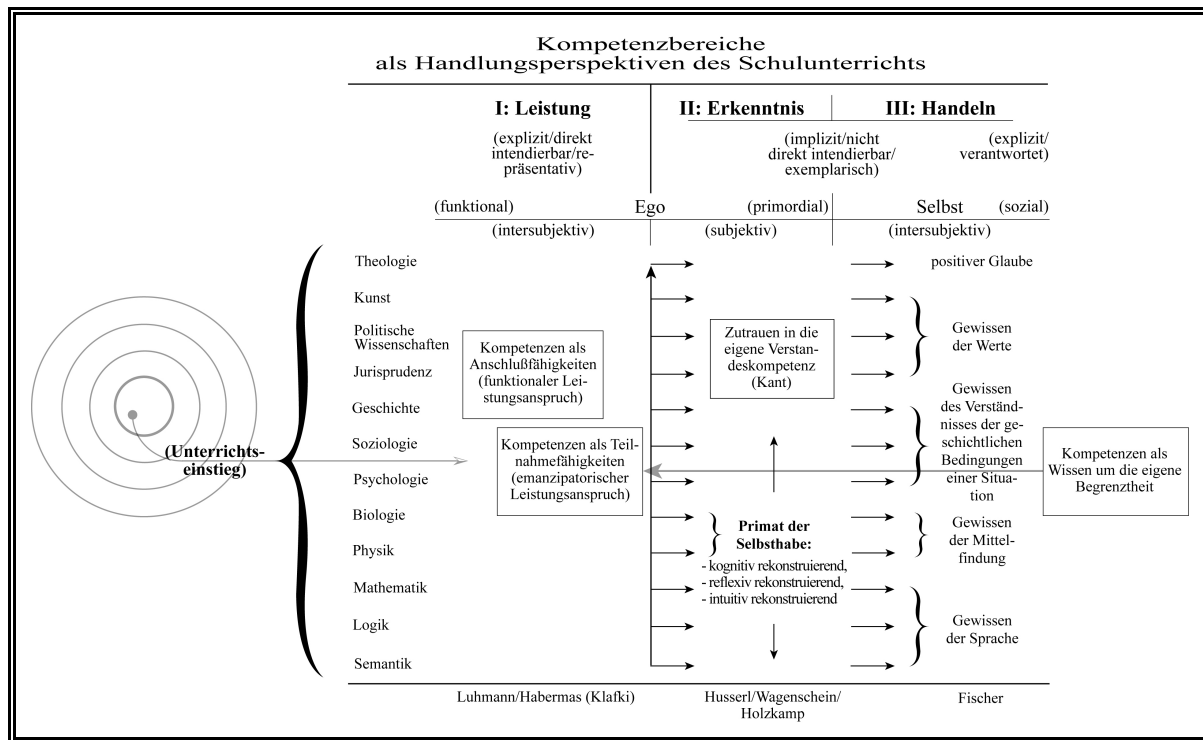
Wenn Menschenkinder von Erwachsenen lernen, mit Gegenständen bestimmte Zwecke zu verwirklichen, so übernehmen sie die Technik des Erwachsenen so genau wie möglich: sie ahmen ihn nach, weil sie sich mit ihm identifizieren! Damit wird kulturelle Akkumulation möglich, die es bei Schimpansen nicht gibt. Um ein drastisches Beispiel zu wählen: sowohl unter Schimpansen wie auch unter Menschen gibt es Kannibalismus. Aber nur Menschen essen den anderen Menschen, um sich dessen Persönlichkeit ‚einzuverleiben‘. Schimpansen lernen immer nur durch

¹²⁸³ ebenda, S.78

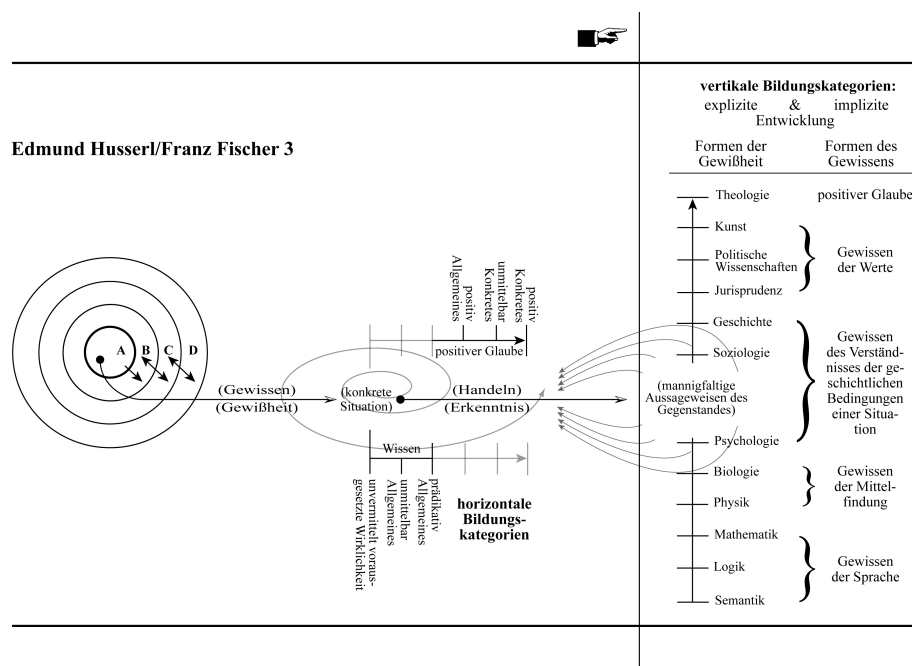
Versuch und Irrtum, – auch dort, wo sie den anderen Schimpansen nachahmen. Das ist in gewisser Weise viel effektiver, als das menschliche Lernen. Wo Menschenkinder die Technik des Erwachsenen nachahmen, übernehmen sie auch die Fehler, die er macht. Schimpansen versuchen es stattdessen gleich besser zu machen als der Andere. Dies ist auch der Grund, warum Emile direkt von den Dingen lernen soll. Er soll seine eigenen Erfahrungen machen, er soll seinen eigenen Verstand benutzen lernen und so einerseits selbst denken lernen und andererseits vermeiden, die Fehler der Erwachsenen nachzuahmen. Das Lernen direkt am Gegenstand, ohne Umweg über die Vermittlung eines Anderen, ist also eine wichtige Lernmethode.

Über diesen anthropologisch begründeten Unterricht geht nun der Schulunterricht als historisches Phänomen hinaus, insofern zum auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten gerichteten Umgang mit dem Lehrer und zum Umgang mit dem Gegenstand noch der Umgang mit den Mitschülern (S'') sowie die gesellschaftlichen Leistungserwartungen hinsichtlich des Unterrichtserfolgs hinzukommen. Das Umgangsverhältnis des Lehrers zum Gegenstand reduziert sich in der Planungsphase auf die Analyse seiner Eignung als Lehr- und als Prüfungsgegenstand. Hinsichtlich des Gegenstands haben wir es also anders als im anthropologisch begründeten Unterrichtsverhältnis nur noch mit einem eingeschränkten Umgangsverhältnis zu tun, was wir hier mit einem nur in eine Richtung gehenden Pfeil visualisieren.

Hinsichtlich des Schulunterrichts lassen sich, je nach dem wie man zählt, vier bis sieben Gegenstandsdimensionen herausdifferenzieren. (vgl. Kapitel 6.1) Der Unterrichtsgegenstand ist zunächst nur das Phänomen bzw. der Erkenntnisgegenstand, den wir dem Unterricht und seinen Akteuren, Lehrer wie Schülern, voraussetzen müssen. Darüberhinaus ist er der Lehrgegenstand, wie ihn der Lehrer in den Unterricht einbringt. Er wird zum Lerngegenstand, indem sich die Schüler ihn auf je verschiedene Weise aneignen. Dabei geht es zum einen um spezifisches, auf den Unterrichtsgegenstand bezogenes Wissen und Fähigkeiten. Zum anderen aber werden im Umgang mit dem Lehrer und den Mitschülern (S'') soziale Einsichten und soziale Fähigkeiten vermittelt. Und schließlich wird der Unterrichtsgegenstand zum Prüfungsgegenstand, bei dem es einerseits um funktionale Anschlußfähigkeiten des Schülers an die gesellschaftlichen Erwartungen und Bedürfnisse geht und andererseits um die an der Lernbiographie sichtbar werdende Erweiterung und Differenzierung individueller Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten.



Die Graphik zu den Kompetenzbereichen stellt eine Vergrößerung und Erweiterung der graphischen Darstellung der vertikalen Bildungskategorien in Fischer 3 dar. (vgl. Kapitel 5.4.5) Die Gegenüberstellung zum Sphärenmodell des subjektiven Bewußtseins wird in verkürzter Form (links gegenüber der großen Klammer) angedeutet. Das Sphärenmodell wird in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.3.1 eingeführt. Mit dieser Graphik ging es mir vor allem darum, die Handlungsperspektiven des Schulunterrichts, die – gewollt oder nicht gewollt – mit dem Unterrichtseinstieg einhergehen, zu ordnen. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden im folgenden anhand der entsprechenden Tabellenbereiche (I-III) im einzelnen beschrieben.

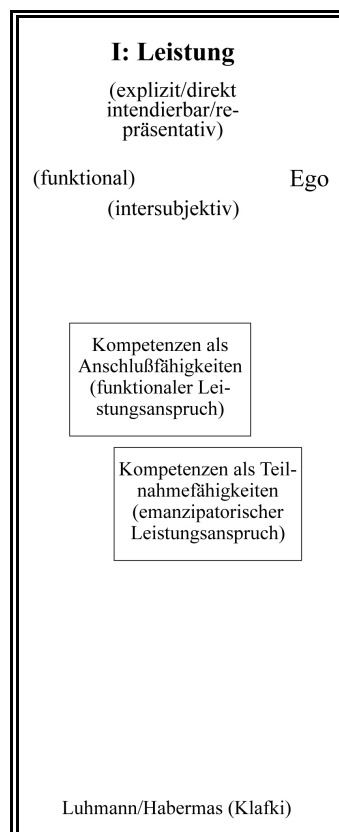


Kompetenzbereich I: Leistung

Für Unterrichtssituationen mit ihrer komplexen Intentionalitätsstruktur ergeben sich Bewährungshorizonte hinsichtlich der Leistung als funktionale und intersubjektiv vereinbarte Ansprüche an die gesellschaftlichen Anschluß- und Teilnahmefähigkeiten der Lernsubjekte. Unterrichtsgegenstände werden hier nur hinsichtlich ihrer diesen Leistungsansprüchen dienenden Zweckmäßigkeit thematisiert. Funktional gerechtfertigt sind Leistungsansprüche im Luhmannschen Sinne, wenn sie durch Herstellung von Anschlußfähigkeiten auf Seiten der Lernsubjekte zur Reproduktion von Organisationen und Systemen beitragen. Intersubjektiv gerechtfertigt sind Leistungsansprüche im Ha-

Simme, wenn sie durch Ent-
higkeiten zum kommunika-
Interessenausgleich in der ge-
xis beitragen.
Diese Leistungsansprüche
sationsstrukturen und an der
nikativen Verfaßtheit der ge-
xis orientiert, durch gemein-
von Kommunikationsme-
von Verfahren der Konsens-
Klafki) *direkt intendierbar*,
sichtlich ihres Aufwands in
ökonomie (Zahl und zeitli-
nanzielle Ressourcen etc.)
turelle Prestige von Lebens-
bereichen und Wirtschafts-

In der Intentionalitäts-
horizontes kommt das sub-
ne im Sinne dieser Leistungs-
emanzipatorisch-kommuni-
vor. Es wird nur insofern fraglich, als es in Frage steht, inwiefern es den gestellten Leistungsansprüchen genügt oder nicht genügt. Das Lernsubjekt wird durch diese Leistungsansprüche nicht an die Fraglichkeit seiner selbst herangeführt bzw. vor seine eigene innere Grenze gestellt. In der Motivationspsychologie kennen wir hier nur eine Form der Motivation: die extrinsische Leistungsmotivation. (vgl. Kapitel 1.2.1 und 1.2.2) Bei der Verhältnisbestimmung von Mitteln und Zwecken orientiert sich das Lernsubjekt ausschließlich an den jeweils aktuellen Standards der Leistungsbewertung. In Fischerscher Diktion geht es darin um das Lernsubjekt als *Ego*.



bermasschen und Klafkischen
wicklung von Teilnahmefä-
tiven bzw. emanzipatorischen
samtgesellschaftlichen Pra-

sind *explizit* an den Organi-
institutionellen bzw. kommu-
samtgesellschaftlichen Pra-
same Übereinkunft (mithilfe
dien bei Luhmann, mithilfe
findung bei Habermas und
und sie *repräsentieren* hin-
der Schul- und Unterrichts-
cher Umfang der Fächer, fi-
das gesellschaftliche und kul-
zusammenhängen, Wissens-
interessen.

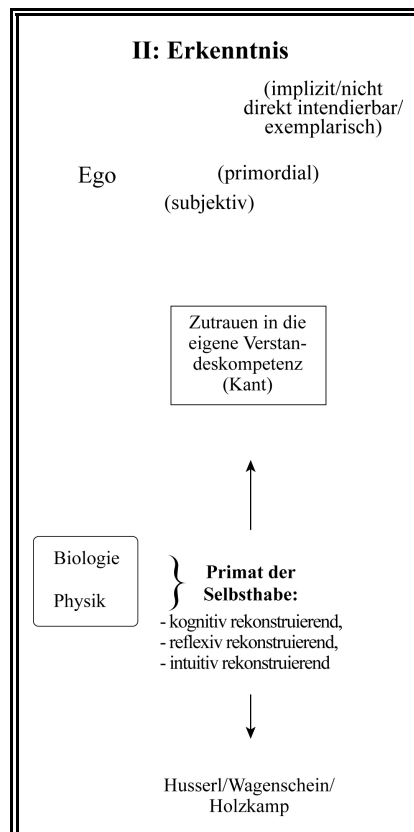
struktur dieses Bewährungs-
jektive Bewußtsein nur als ei-
ansprüche funktional oder
kativ qualifizierte Struktur

Kompetenzbereich II: Erkenntnis

Hinsichtlich des Erkenntnisanspruchs sind es die Unterrichtsgegenstände jenseits ihrer expliziten Thematik, die einen ausschließlichen Anspruch an die unvertretbare Verstandeskompetenz des Lernsubjekts richten. Das Lernen hat seinen Ursprung in der primordialen Sphäre des subjektiven Bewußtseins, und es bewährt sich ausschließlich in der Selbsthabe: etwas selbst zu wissen und selbst zu können ist das grundlegende Interesse jedes Lernsubjekts. Diese gegenstandsgebundene, noch nicht an Zwecken und Mitteln orientierte Lernmotivation wollen wir hier als ‚intrinsic‘ kennzeichnen. (vgl. Kapitel 1.2.1)

Die primordiale Sphäre des Lernsubjekts aus, gerade die naturwissenschafts-Graphik vertreten durch denen dieser Anspruch gegnung mit den Naturentsprochen werden kann. Selbsthabe greift über die aus auf die intersubjektive Bewußtsein erweiternden spruch an die Unvertretandeskompetenz, die Kommunikationsgemeinwerden kann, muß in alden, – *implizit* in der Bechen, sozialen und kulturalb *nicht direkt inten* und Unterrichtsplanung der Anknüpfung an die jekte. Dieser Anspruch an bezieht sich im Schulun-

struierende Einholen des noch ‚Fremden‘ und ‚Unbekannten‘ in die subjektive Evidenz: rekonstruierend im dreifachen Sinne der *kognitiven*, neues, noch unbekanntes Wissen betreffenden, *reflexiven*, schon vorhandenes, aber weitgehend passives Wissen (logische Fähigkeiten, Meinungen, Erinnerungen, etc.) betreffenden und *intuitiven*, Begegnungen, Erlebnisse und Wahrnehmungen betreffenden Rekonstruktion. (vgl. Kapitel 2.1.2.1) – Auch in der primordialen Sphäre mit ihrem unhintergehbaren Anspruch auf Selbsthabe haben wir es allerdings im Fischerschen Sinne mit einem *Ego* und nicht mit einem *Selbst* zu tun. Gerade aufgrund des unaufgebbaren Anspruchs auf Selbsthabe sind Zweifel an der Welt bzw. am *Sein* des gegebenen Gegenstandes nicht möglich.



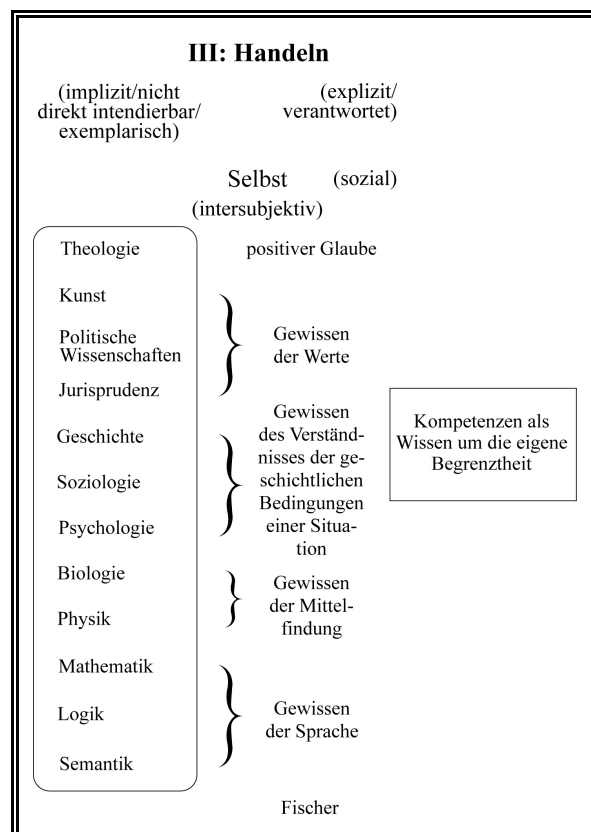
re geht von der Leiblich- und insofern sind es gleichen Fächer (in unserer Physik und Biologie), in auf Selbsthabe in der Be- phänomenen am besten Aber der Anspruch auf primordiale Sphäre hin- ven, das bloß subjektive Sphären über. Dem An- barkeit der eigenen Ver- durch keinen Konsens der schaft außer Kraft gesetzt len Fächern genügt wer- gegnung mit den natürli- relen Phänomenen, des- dierbar durch Lehrplan und *exemplarisch* nur in Erfahrungen der Lernsub- die Verstandeskompetenz terriert auf das rekon-

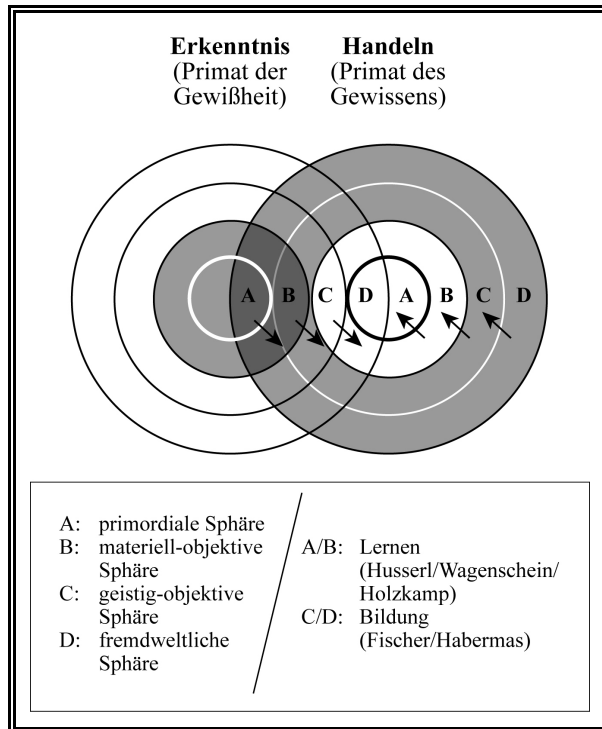
Kompetenzbereich III: Handeln

Im in der Graphik als dritter Bewährungshorizont aufgeführten Kompetenzbereich der Bildung geht es um den Zweck-/Mittelzusammenhang des Handelns. Dieser ist wieder, wie bei den funktionalen und emanzipatorisch-kommunikativen Leistungsansprüchen, intersubjektiv vermittelt. Und wie diese Leistungsansprüche ist er auch *explizierbar*, im Sinne einer gegenüber sich selbst und dem Anderen zu verantwortenden und auch verantwortbaren Entscheidung für oder gegen bestimmte Zwecke und im ersteren Falle für entsprechend adäquate Mittel ihrer Umsetzung. Hinsichtlich dieses Zweck-/Mittelzusammenhangs haben wir es hier mit einer extrinsischen Motivationsform zu tun, die von dem positiven Glauben an den möglichen Erfolg des Handelns und damit von dem Vorhandensein adäquater Mittel abhängig ist. Aber die Zwecke sind zugleich intrinsisch motiviert, da die Entscheidung für bestimmte Zwecke zwar situationsabhängig ist, aber nicht im Rahmen einer ego-logischen Strategie der Verfügungserweiterung getroffen wird.

Die pädagogische Vermittlung eines begründeten Zweck-/Mittelzusammenhangs ist – hier nun wieder ganz wie in der primordialen Sphäre – nur *implizit* möglich: z.B. über das Vorbild/Beispiel des gemeinsamen Handelns mit dem Lehrer und den Mitschülern. Positive Begründungen für bestimmte Handlungsentscheidungen – in der Graphik die verschiedenen Gewissensbereiche bis hin zum positiven Glauben – sind so lange nur *repräsentativ*, wie sie nicht durch das positive Handeln einer historischen oder anwesenden Persönlichkeit *bezeugt* werden; erst dann erhalten sie eine *exemplarische* Qualität.

Bildung reicht im Unterschied zum *Lernen* auch in den Bereich der Fremdweltsphäre (D) hinüber, die ja von Husserl ausdrücklich als endgültige, nicht überschreitbare Begrenzung des subjektiven Bewußtseins beschrieben wird. Wir hatten diese Fremdwelt hinsichtlich des Lernens als resignierende, frustrierende und sogar u.U. traumatisierende Begegnungsdimension beschrieben. (vgl. Kapitel 5.1.3) Hier kann Lernen nicht zum Erfolg führen! Im Bildungsprozeß hingegen kann sich das *Lernsubjekt* angesichts dieser inneren Grenze auf sich selbst richten und als *Bildungssubjekt* sich selbst zur Aufgabe werden.





Aus den Kompetenzbereichen ergibt sich die Notwendigkeit, die Sphären hinsichtlich der Erkenntnis und des Handelns unterschiedlich zu akzentuieren. Hinsichtlich der Erkenntnis haben wir es mit einem Primat der Gewißheit zu tun, das von der primordialen Sphäre (A) aus, mit der die materiell-objektive Sphäre (B) der intersubjektiv konstituierten Naturwahrnehmung ausdehnungsgleich ist, auf diese und auf die geistig-objektive Sphäre der Kulturwelt (C) übergreift. Hier gibt es keine andere Autorität für das Lernsubjekt als den eigenen Verstand. Die subjektiven Gewissheiten der eigenen Verstandeseinsichten werden mittels Argumenten (Habermas) bzw. Prädikaten (Fischer) kommunizierbar und widerlegbar. Dieser Vermittlungs- bzw. Lernprozeß ist prinzipiell unendlich.

Hinsichtlich des Handelns haben wir es mit einem Primat des Gewissens zu tun, in dem aufgrund von Grenzerfahrungen – bei Fischer hinsichtlich des Ich/Du/Gott, bei Husserl hinsichtlich der Fremdwelt (D) – das gegenstandsorientierte Mensch-/Weltverhältnis in ein sozialorientiertes Zweck-/Mittelverhältnis transformiert wird. Gewissensentscheidungen werden ebenfalls mit Argumenten (Habermas) bzw. über positive Aussagen (Fischer), aber individuell-konkret vor allem über das Zeugnis vorbildlichen Handelns kommunizierbar und konstituieren so die kulturelle bzw. geistig-objektive Sphäre einer Gewissens- bzw. Bildungsgemeinschaft. Die Pfeile gehen hier deshalb von der inneren Grenze der fremdweltlichen Sphäre (D) aus und reichen über die geistig-objektive Sphäre (C) in die materiell-objektive Sphäre (B) der Mittelfindung (Fischer) und in die primordiale Sphäre (A) hinein.

An die Stelle einer Gegenstandsorientierung (S/G) tritt eine Zweck-/Mittelorientierung (S/Z) des Schülers. Die Zwecke werden allerdings nie als solche vermittelt, sondern nur über Beispiele, wie z.B. historische Situationen, und Vorbilder (V/Z). Die Zwecke selbst können funktional, instrumentell oder sozial bestimmt sein. *Funktional* sind sie hin-



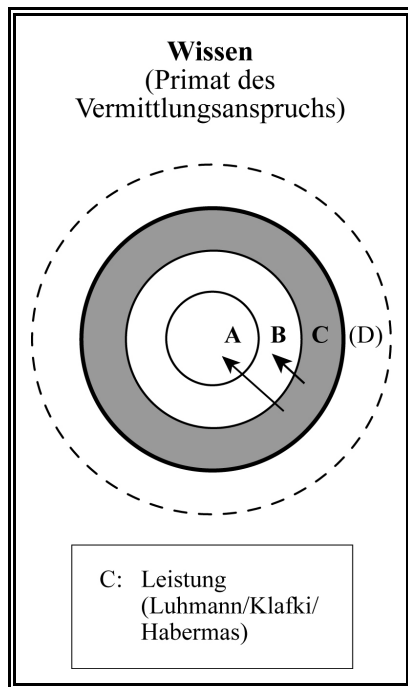
¹²⁸⁴ zum Vermittlungsanspruch der Didaktik und der Notwendigkeit seiner Begrenzung vgl. Joachim Ludwig, Subjektperspektiven in neuern Lernbegriffen, in: ZfPäd. September/Okttober 1999, S.667-682

einen Umweg zu diesem Aneignungsbezug des Schülers dar. Ihn kann der Lehrer *planend*, also *direkt* intendieren (*intentio recta*), gewissermaßen stellvertretend für den Schüler und dessen Aneignungsbezug antizipierend. Diese Differenz zwischen Lehr- und Lerngegenständen gilt um so mehr, wo es nicht nur um Erkenntnisgegenstände, sondern um Ziele und Zwecke als Handlungsgegenstände geht, wie im pädagogischen Dreieck.

Die Unterrichtsplanung hat also ihre eigene Vermittlungslogik, muß aber offen bleiben für die individuell verschiedenen Zugangsformen (Aneignungslogik) der Schüler.¹²⁸⁵ Es sind letztlich nicht die in der Unterrichtsplanung vorgegebenen Rahmenbedingungen des Lernprozesses, sondern die Lehrer-/Schülerinteraktionen (L/S) und natürlich die Schüler-/Schülerinteraktionen (S/S), an denen sich der Schüler in seinen Entscheidungen orientiert. Das pädagogische Dreieck ist sozial orientiert. An die Stelle des Vorrangs von S/G tritt der Vorrang von L/S und S/S.

Ein weiterer Unterschied zum didaktischen Dreieck besteht darin, daß die Gegenstandsorientierung ins Unendliche geht ($G \leftrightarrow G' \leftrightarrow G''$ usw.), während die Zahl der Mittel hinsichtlich der Selbstzweckhaftigkeit des Schülers begrenzt ist. Das gilt sowohl für die in seinem Gewissen *gesollten* wie auch für die in seinem Gewissen *nicht* gesollten Mittel. Es gibt nur den einen Zweck, der der Schüler angesichts seiner inneren Grenze auf Ich/Du/Gott für sich selbst ist. Und angesichts dieser Interessenorientierung steht ihm nur eine begrenzte Zahl von Mitteln zur Verfügung, ob er sich dabei nun funktional, instrumentell oder sozial orientiert. Da es im funktionalen und instrumentellen Sinne nie um ihn selbst geht, kann er sich hier weder verfehlen noch sich verwirklichen. Wo er sich aber im sozialen Sinne für in seinem Gewissen nicht gesollte Mittel entscheidet, verfehlt er sich selbst, und der Lehrer hat es hier zu *seinem* Gewissen, durch seine Unterrichtsplanung und vor allem durch sein Beispiel dagegen vorzubeugen.

¹²⁸⁵ vgl. Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.33f., 89f., 95f., 101, 126f., 178, 185f., 401 u.ö.

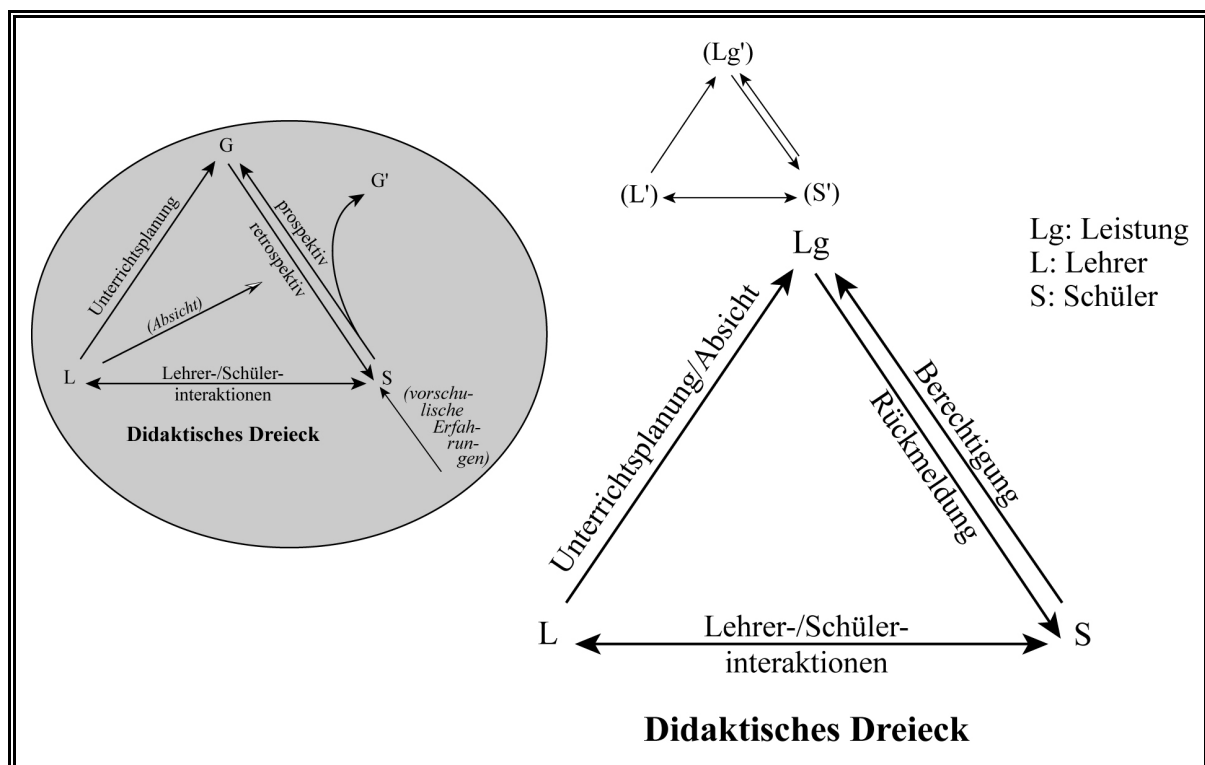


Die geistig-objektive Sphäre (C) für sich genommen ist diejenige der funktional oder kommunikativ-emanzipatorisch begründeten Leistungsansprüche. Hier haben wir es mit dem didaktischen Primat der Lernzielentscheidungen zu tun. Eine pädagogische Begrenzung des damit verbundenen Vermittlungsanspruchs ist aus dieser Sphäre heraus – ohne Bezug auf die anderen Sphären – nicht möglich. In diesem Primat ist gleichermaßen das Gewißheitsbedürfnis der primordialen Sphäre wie auch der Anspruch der fremdweltlichen Sphäre negiert.

Wenn wir also die Unterrichtsplanung hinsichtlich der Kompetenzbereiche Lernen und Bildung als didaktisches und als pädagogisches Dreieck darstellen können, so bleibt uns abschließend nur noch, dies auch für den Kompetenzbereich der Leistung zu versuchen. Auch dieses Dreieck wäre als eine Form des didaktischen Dreiecks zu kennzeichnen – wenn auch

mit anderen Akzentsetzungen –, da auch hier die Vermittlungsaufgabe im Zentrum steht. An die Stelle des Gegenstands (G) tritt nun allerdings die Leistung (Lg). Der Leistungsgedanke beschränkt die Möglichkeiten der Umdefinition von Zielbestimmungen durch die Schüler. Die Zielbestimmung ist durch die Prüfungen, insbesondere durch die Abschlußprüfung festgelegt.

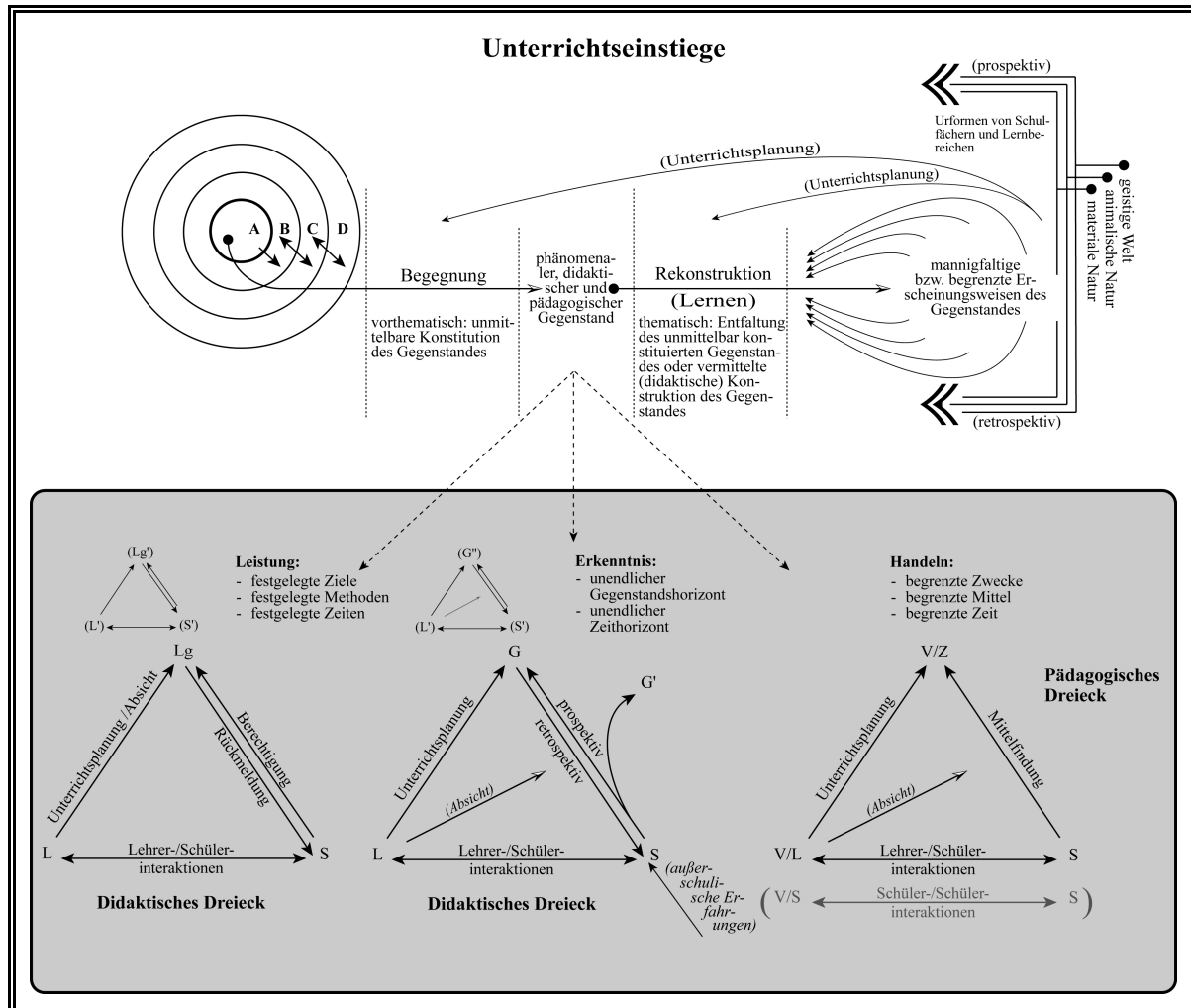
Der Lehrer hat also hinsichtlich der durch ihn durchgeführten Zwischenprü-



fungen und Tests nur eingeschränkte Möglichkeiten, und hinsichtlich der Abschlußprüfung keine Möglichkeit, den Schülern zu einem Selbstverhältnis zu Zielen und Methoden bzw. zu Zwecken und Mitteln des Unterrichts zu verhelfen. In den Prüfungen wird nicht der *Lern*-Gegenstand, also das Ergebnis von Lernprozessen, abgefragt, sondern der *Lehr*-Gegenstand, unabhängig davon, was der jeweilige Schüler für sich davon realisiert hat. Unterrichtsplanung und Planungsabsicht lassen sich also intentional nicht unterscheiden, sondern fallen zusammen.

Auch hinsichtlich der Zeitdimension unterscheidet sich diese Form des didaktischen Dreiecks von dem gegenstandsorientierten: Prospektiv geht es bei der Leistungsbewertung um den Erwerb von Berechtigungen hinsichtlich beruflicher Karrieren. Retrospektiv geht es um eine Rückmeldung an den Schüler hinsichtlich seines Lernerfolgs. Letzteres gilt allerdings nur für die regelmäßig stattfindenden Zwischenprüfungen und Tests. Solchen Zwischenprüfungen schließt sich dann eine neue Unterrichtsreihe oder die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe an, wo dann idealerweise auf den bisherigen Schülerleistungen aufgebaut wird (kleines Dreieck: L'/S'/Lg'). Für die die Schullaufbahn beendende Abschlußprüfung gilt die unterstellte Gleichheit des Leistungsniveaus der Prüfungskandidaten. Die Vergangenheit bzw. die Lernbiographie des Schülers hat hier keine Bedeutung.

In dieser Graphik werden die beiden didaktischen Dreiecke und das pädagogische Dreieck noch einmal insgesamt auf die drei Kompetenzbereiche und auf das von Husserl hergeleitete, Mensch und Welt als exzentrisches Korrelatverhältnis darstellende Lernmodell bezogen. Am Beispiel des Unterrichtsstiegs sollen dabei Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichtsplanung diskutiert werden.



Neben den organisatorischen Voraussetzungen bilden vor allem die Lehrgegenstände selbst für die Unterrichtsplanung einen sachlichen Orientierungsrahmen. In anthropologischer Hinsicht lassen sie sich Lernbereichen, in organisatorischer Hinsicht ausdifferenzierten Schulfächern zuordnen. Jenseits der Problematik des Verhältnisses materialer und formaler Bildung besteht in bildungstheoretischer Hinsicht Einigkeit darin, daß es weder in den Lernbereichen noch in den Schulfächern ausschließlich um die Vermittlung von Wissen geht. Auch dort, wo der materiale Aspekt in den Vordergrund gestellt wird, sollen bestimmte Inhalte eine besondere bildende Qualität hinsichtlich der Haltung bzw. Gesinnung der Bildungssubjekte haben. Aktuell spricht man in diesem Zusammenhang vor allem von der

Vermittlung von Kompetenzen.

In der Unterrichtsplanung geht es also nicht einfach nur darum, Vermittlungsprozesse zu organisieren, sondern die Transformation von *Lehr-* zu *Lern-*Gegenständen anzubahnen. Daraus ergibt sich für die Unterrichtsplanung die hier anhand der Dreiecke beschriebene dreifache Transformationsproblematik. Hinsichtlich der Unterrichtsplanung haben wir es zunächst mit einem *phänomenalen*, einem *didaktischen* und mit einem *pädagogischen* Gegenstand zu tun. Der phänomenale Gegenstand ist der Gegenstand, mit dem es das Lernsubjekt außerhalb der Vermittlungsabsicht des Lehrers zu tun hat.

Bei dem didaktischen und pädagogischen Gegenstand ergibt sich genaugenommen eine weitere *dreifache* Differenz zum Phänomen der Begegnung, insofern der didaktische Gegenstand einen zweifachen *Vermittlungsanspruch* beinhaltet: zum einen sollen Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden, zum anderen soll gesellschaftlichen Ansprüchen genügt werden. Der pädagogische Gegenstand steht hingegen unter einem *Entscheidungsanspruch*: hier geht es nicht einfach um die Vermittlung von Werten und Zielen, sondern um die Herausforderung zu Entscheidungen, die ausschließlich in der Urteilskompetenz des Schülers begründet sind. Auch diese Herausforderung bildet eine spezifische Möglichkeit des Unterrichtseinstiegs, ist aber darüberhinaus ein wichtiges Begleitphänomen des gesamten Unterrichtsprozesses. Hinsichtlich des Unterrichtseinstiegs wollen wir hier zunächst der Einfachheit halber summarisch von Vermittlung sprechen, um dann bei der Diskussion der Dreiecke noch einmal genauer zu differenzieren.

Zwischen den beiden didaktischen Dreiecken gibt es nun hinsichtlich ihres Vermittlungsanspruchs eine größere Differenz als zwischen dem didaktischen Dreieck hinsichtlich des Erkenntnisanspruchs und dem pädagogischen Dreieck hinsichtlich des Entscheidungsanspruchs. Während Entscheidungen immer auch von Erkenntnissen abhängig sind, sind Prüfungsergebnisse von entsprechenden Erkenntnissen der Prüfungskandidaten völlig unabhängig. Ob der Prüfungskandidat *weiß*, was er in der Prüfungssituation reproduziert, ist irrelevant. Bei mündlichen Prüfungen hängt das natürlich auch vom persönlichen Umgangsstil des jeweiligen Prüfers ab. Dennoch ist die Prüfung als solche eine rein rechtlich definierte Situation, die vor allem auf die Gleichbehandlung der Kandidaten abzielt, die diese Gleichbehandlung ja auch einklagen können. Diese Gleichbehandlung widerspricht aber dem pädagogischen Anspruch, jedem Kandidaten individuell gerecht zu werden.

Der Unterrichtseinstieg hat deshalb vor allem die Funktion, die für alle gleich gültigen Bedingungen einer geplanten Unterrichtsreihe bekannt und damit verbindlich zu machen. Die Vorgabe des Themas und die damit verbundene Diskussion der in Frage kommenden Methoden soll zwar einerseits die Schüler dazu befähigen, die Planung – im Rahmen des vorgegebenen Themas – mitzugestalten, erfüllt andererseits aber darüberhinaus die unter administrativen Gesichtspunkten nicht minder wichtige Aufgabe, die Bewertungsbedingungen für die von den Schülern

zu erbringenden Leistungen zu klären. Lernen ist hier entgegen offizieller Verlautbarungen nicht das eigentliche Ziel und hat eigentlich nur eine Metafunktion, die darin besteht sich mit der Funktionalität der Bewertungsbedingungen vertraut zu machen: Lernen ist Mittel zum Zweck.

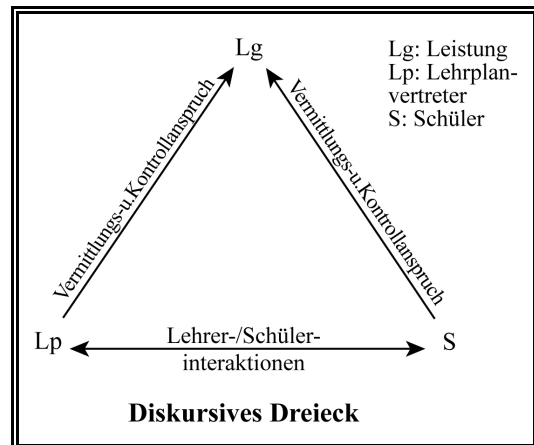
Will man als Lehrer dennoch nicht auf das Arrangieren von darüberhinausgehenden Lernprozessen verzichten, böte sich hinsichtlich der Prüfungen und Abschlußprüfungen die Möglichkeit, bei den Schülern so etwas wie eine funktionale, als Anschlußfähigkeit zu kennzeichnende ‚Prüfungscompetenz‘ anzubahnen. Ihren guten, das bloß Funktionale transzendierenden Sinn hätte diese Prüfungscompetenz als kritisches Bewußtsein von der Differenz zwischen Prüfungsgegenstand und realem Gegenstand. Die Schüler würden in die Lage versetzt, ihre Interaktionen im Rahmen einer mündlichen Prüfungssituation auf die Intentionen der Prüfer hin und ihre schriftlichen Reflexionen im Rahmen schriftlicher Prüfungsfragen – so gut es geht – auf die Intentionen der Gutachter hin zu orientieren, sich also im paradoxen Sinne ‚kritisch anzupassen‘, ohne dabei sich selbst betrügen zu müssen. Insofern der Lehrer zugleich als Prüfer auftritt, würden sich diese Lernprozesse in gewisser Weise ‚gegen‘ ihn selbst richten, so daß es einer Selbstaufklärung des Lehrers bedarf, die wiederum ihn in die Lage versetzt, mit entsprechenden auf ihn gerichteten Konsequenzen dieser Lernprozesse umzugehen.

Unter der Voraussetzung, daß es den gesellschaftlichen Willen dazu gibt, pädagogische Optionen hinsichtlich der Leistungskontrolle nicht dem persönlichem Engagement einzelner Lehrer zu überlassen, bestünde die schon im Habermas-Kapitel (vgl. Kapitel 2.3.3) beschriebene Möglichkeit der inneren und äußeren Öffnung des Schulunterrichts unter motivationstheoretischen und geltungstheoretischen Perspektiven. Die organisatorische Perspektive auf den Leistungsanspruch als Gewährleistung von zur Reproduktion gesellschaftlicher Funktionen notwendigen Anschlußfähigkeiten müßte sich begrenzen lassen von der diskursiven Einlösung ihres Geltungsanspruchs gegenüber der nachwachsenden Generation. Dieser gesellschaftlichen Öffnung für die Interessen des Lernsubjekts entspräche dann auf der Ebene des Individuums die Bereitschaft, versuchsweise die gesellschaftlichen Leistungsansprüche als Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu verstehen und zu erproben. Im Habermas-Kapitel haben wir hier von einer wechselseitigen äußeren Öffnung, als sich gegenseitig anerkennende Zwecke des Unterrichts und der Gesellschaft, und inneren Öffnung, als Integration der Leistungsansprüche in den Bewährungshorizont des Lernsubjekts, gesprochen.

Diese wechselseitige innere und äußere Öffnung des Schulunterrichts verändert nun allerdings den Leistungsanspruch des didaktischen Dreiecks so wesentlich, daß wir es nicht länger mit einem didaktischen Dreieck zu tun haben. Der Vermittlungsanspruch des didaktischen Dreiecks geht in der diskursiven Klärung der Geltungsansprüche auf. Der Lehrer tritt nun mit der Autorität des Lehrplanmachers auf (Lp) und seine Unterrichtsplanung geht wie auch im didaktischen Dreieck auf die Vermittlung und Kontrolle von

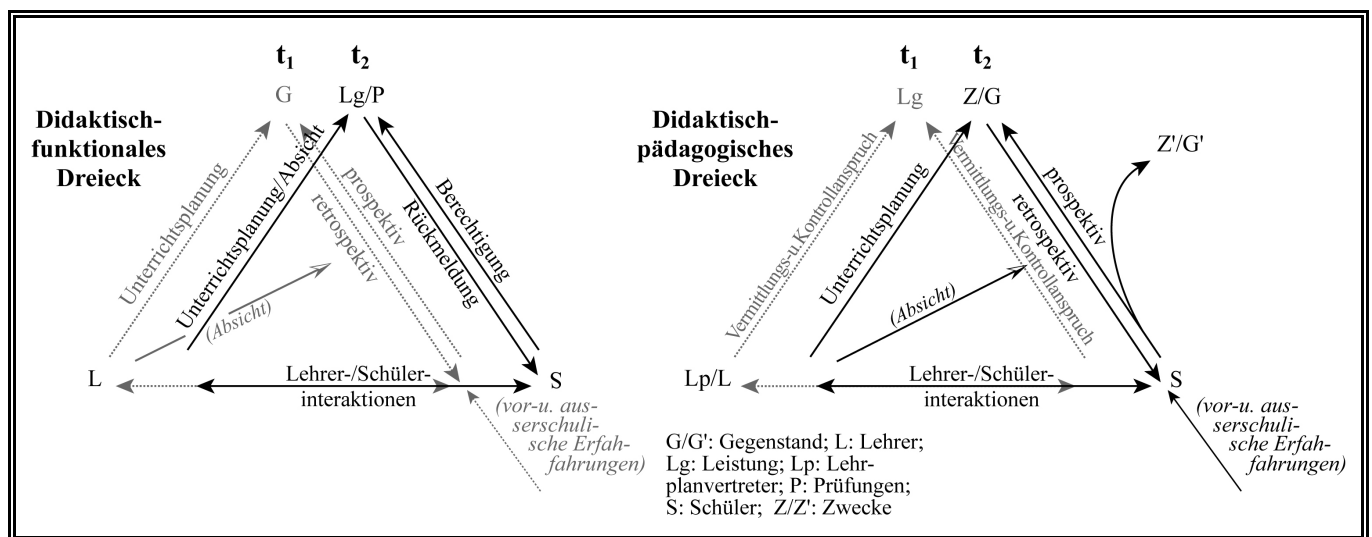
Leistungsansprüchen. Dem steht nun mit gleichem Recht der Anspruch des Schülers gegenüber: auch er hat einen Anspruch auf Vermittlung und Kontrolle von nunmehr eigenen Leistungsansprüchen gegenüber dem Lehrplanvertreter. Es kommt nun zu Lehrer-/Schülerinteraktionen, um die beidseitigen Ansprüche gegeneinander abzuwägen und miteinander in Beziehung zu setzen. Ein Pfeil, der vom Eckpunkt des Lehrplanvertreters aus auf das Verhältnis von Schüler und Leistung abzielte, erübrigt sich auch hier, da wir es ja mit gleichrangigen, nicht von einander abhängigen Diskurspartnern zu tun haben, die ohne Umweg miteinander kommunizieren und ihre Korrelatbeziehung zum Diskursgegenstand selbständig organisieren.

Diese diskursive Klärung geschieht aber nun nicht unter dem Handlungsdruck der Vermittlungszwecke des Unterrichts, sondern auf einer handlungsentlasteten Metaebene. Ihr wesentliches Merkmal ist, daß hier alle Abhängigkeitsverhältnisse aufgehoben sind. Diese Handlungsentlastung gälte auch noch für die Prüfungen bis hin zur Abschlußprüfung, deren Zwecke und Verfahren im vorhinein diskursiv geklärt worden sein müßten, bevor sich der Schüler bzw. Kandidat bereitfinden kann, sich ihr Urteil zueigen zu machen. Die Schule wäre nun keine staatliche Zwangsveranstaltung mehr, sondern wir hätten es mit einem freien Vertragsverhältnis zu tun. (vgl. Kapitel 1.1.2)



Das am Erkenntnisanspruch orientierte didaktische Dreieck ist über das diskursive Dreieck mit dem am Entscheidungsanspruch orientierten pädagogischen Dreieck kombinierbar. Daraus entsteht das in der Graphik dargestellte didaktisch-pädagogische Dreieck. Insofern die Schüler über das diskursive Verfahren der Gegenstandsbestimmung einen eigenen Vermittlungs- und Kontrollanspruch hinsichtlich der Leistungsbewertung einbringen können, haben sie Anteil an der Zweckbestimmung des Unterrichts. Aus den zu einem gegebenen Zeitpunkt (t_1) gemeinsam festgelegten Leistungsansprüchen (Zwecken) ergeben sich die in Frage kommenden Gegenstände, die man zu einem späteren Zeitpunkt (t_2) gemeinsam im Unterricht zu *realisieren* (lehren und lernen) versucht. So lernen die Schüler nicht nur, sich an Vorbildern zu orientieren und deren Handeln zu beurteilen, wie im pädagogischen Dreieck. Sie lernen im diskursiven Klärungsprozeß auch, sich selbst und die eigenen Optionen auf die persönliche Zukunft zu beurteilen.

Aufgrund der gemeinsamen diskursiven Klärung von gegenseitigen Leistungs-

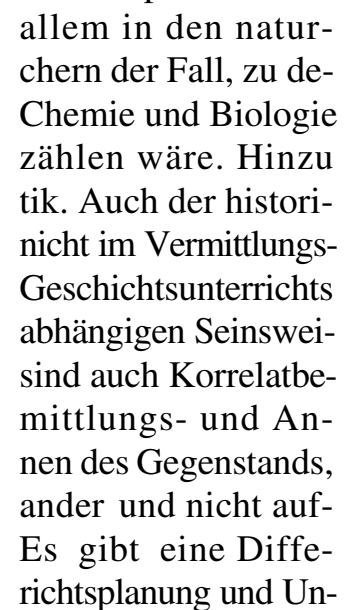


ansprüchen, sind den Schülern die Unterrichtsgegenstände (G) zugleich auch zu Unterrichtszwecken (Z) geworden. Der Nachteil dieses Verständigungszusammenhangs ist, daß sie den Gegenständen nicht mehr naiv gegenüber treten können. Die spontane Erlebnissfähigkeit der Schüler ist erheblich eingeschränkt und läßt sich durch keinen auch noch so raffinierten Unterrichtseinstieg mehr auf die mögliche Vielfalt der Horizonte hin öffnen. Das diskursive Verfahren ist deshalb als eine Art Grundlagevertrag weniger im jeweiligen Unterricht selbst, sondern mehr auf Schulebene zu verorten, – allerdings verbunden mit der bei gleichwertigen Vertragspartnern üblichen Möglichkeit, diesen Vertrag jederzeit in Frage zu stellen, neu zu verhandeln und gegebenenfalls zu kündigen. Der angemessenste Ort für eine grundlegende Klärung wäre die Einschulung, vor allem, was die weiterführenden Schulen betrifft. Die mit einem Diskurs verbundenen, von Klafki beschriebenen emanzipatorischen Fähigkeiten sind natürlich auch altersabhängig und für Grundschulkinder sicher noch nicht ohne weiteres verfügbar.

Für die jeweilige Unterrichtsplanung behält der Lehrer dann weiterhin die Planungsinitiative, unter der Voraussetzung einer die Aneignungsdimension auf der Schülerseite anerkennenden Planungs- und Einstiegsoffenheit.

Damit steht das didaktisch-pädagogische Dreieck dem didaktisch-funktionalen Dreieck gegenüber. Hier nimmt der Lehrer zu einem gegebenen Zeitpunkt (t_1) mittels Unterrichtsplanung den Unterricht vorweg, indem er Lernprozesse zu konstruieren versucht, die den im Lehrplan festgelegten Leistungsansprüchen genügen. Der zu einem späteren Zeitpunkt (t_2) stattfindende Unterricht versucht, die real stattfindenden Lernprozesse mit der Unterrichtsplanung zur Deckung zu bringen. Dadurch geht selbst dann, wenn der Lehrer seine Unterrichtsplanung für den Gegenstandsbezug des Schülers offenhält, die Differenz zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsabsicht verloren. An die Stelle des Gegenstandsbezugs auf Seiten des Schülers (S/G), tritt sein Bezug zu den bevorstehenden Prüfungen (S/P), und er selbst ist vor allem bemüht, sich die Vermittlungsabsicht des Lehrers so genau wie möglich zueigen zu machen. Was der Schüler hier vor allem lernt ist, von seinen eigenen vor- bzw außerschulischen Erfahrungen abzusehen und seine eigene Zukunft mit den im Lehrplan objektivierten gesellschaftlichen Leistungsansprüchen gleichzusetzen.

Das didaktische Dreieck setzt stabile Korrelatbeziehungen zwischen Lehrer und Gegenstand und zwischen Schüler und Gegenstand voraus. Der Gegenstand muß jenseits des Vermittlungszusammenhangs ein eigenes reales Sein beanspruchen können. Das ist eben vor wissenschaftlichen Fächern neben Physik, auch die Erdkunde zu käme die Mathematische Gegenstand geht zusammenhang des auf. Aufgrund der unse des Gegenstands zielehungen, als Ver einigungsdimension unabhängig von einander reduzierbar. renz zwischen Unter richtsabsicht, welch letztere vor allem auf die unabhängige Korrelatbeziehung des Schülers zum Gegenstand abzielt.



¹²⁸⁶ vgl. Sünkel 2/2002, S.63f.; Klaus Prange spricht vom „Grundmaß des Unterrichts“ (vgl. Prange1983, S.36)

unterricht eine gewisse Selbstzweckhaftigkeit für sich beanspruchen können, so daß der ‚Deutsch‘-Unterricht ab einer bestimmten Altersstufe doch in erster Linie Literaturunterricht ist.

Im Fremdsprachenunterricht aber muß man allererst ‚sprechen‘ lernen, und dies geschieht eben am besten, indem man *spricht*. Dies gilt zwar so auch für den Deutschunterricht, aber im Fremdsprachenunterricht fallen nun Gegenstand und Medium des Lernens so sehr zusammen, daß sie nicht mehr unterschieden werden können. Das führt zu den in der nebenstehenden Graphik dargestellten Modifikationen hinsichtlich der Grundstruktur des didaktischen ‚Dreiecks‘.

Der Unterrichtsgegenstand, also beispielsweise Englisch, wird im Medium des miteinander Sprechens konstituiert. Wir können in diesem Zusammenhang von der ‚medialen Konstruktion des Gegenstands‘ sprechen. Das löst, wie schon erwähnt, die stabile Grundstruktur des didaktischen Dreiecks auf. Der Lehrer muß in der Unterrichtsplanung den Kommunikationszusammenhang berücksichtigen, der nun am besten, im Sinne des hermeneutischen Zirkels, als Kreisstruktur visualisiert werden kann.

Die Unterrichtsabsicht läßt sich auch hier von der Unterrichtsplanung unterscheiden, insofern die Unterrichtsplanung einen Kommunikationszusammenhang fiktiv vorwegzunehmen versucht, während die Unterrichtsabsicht anders als im didaktischen Dreieck nicht einfach vom Lehrer auf die unabhängige Korrelatbeziehung des Schülers zum Gegenstand gerichtet ist, sondern aus dem Prozeß der gemeinsamen, kommunikativen Verständigung hervorgehend auf das englisch sprechen Können abzielt. Die Unterrichtsabsicht realisiert sich in der Bereitschaft des Schülers, seine eigenen Interessen zu kommunizieren, – also sie gesprächsweise ‚aufs Spiel zu setzen‘ und dem Kommentar und der Kritik des Lehrers und seiner Mitschüler auszusetzen. Für die Unterrichtsplanung ist deshalb auch hier die Offenheit für den prospektiven und retrospektiven Gegenstandsbezug des Schülers unverzichtbar: prospektiv hinsichtlich seiner eigenen Pläne (Reisen in englischsprachige Länder, berufliche Pläne etc.), retrospektiv hinsichtlich seiner vor- bzw. außerschulischen Interessen (Musikinteressen, bestehende Kontakte zu englisch dominierten Kontexten (z.B. Internet), Reiseerinnerungen an das englischsprachige Ausland etc.). Über dieses Medium des miteinander Sprechens konstituiert sich der eigentliche Zweck: *englisch* sprechen zu lernen.

Da diese Art des Unterrichts auf die Dauer emotional zu anstrengend und damit die Unterrichtssituation in ihrer Struktur *labil* ist, besteht die Möglichkeit, auf *Ersatzgegenstände* auszuweichen, eben auf Literatur, Grammatik und Landeskunde. Über diese Ersatzgegenstände konstituiert sich phasenweise wieder ein didaktisches Dreieck mit seinen stabilen Korrelatbeziehungen. Sie behalten dabei aber ihren Charakter als Ersatzgegenstände bei, und eine entsprechend latente Unzufriedenheit bei Lehrern und Schülern, einmal hinsichtlich des mangelnden Gegenstandes – es wird ständig nur ‚geredet‘ –, zum anderen hinsichtlich des Ersatzcha-

rakters der Gegenstände – „Bei meinem letzten Besuch in England habe ich viel schneller englisch sprechen gelernt!“ – läßt sich somit leicht aus dieser Problematik des medialen Charakters von Sprache erklären.

Literaturverzeichnis

1. Bijan Adl-Amini, Ebenen didaktischer Theoriebildung, in: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hrsg.v. Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer, Bd.3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1995, S.27-48
2. Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung in: ders., Soziologische Schriften I, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1979, S.93-121
3. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, S.100-150
4. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986
5. Ulrich Beck, Was ist Globalisierung?. Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997
6. Georg E. Becker, Bildungsstandards: Ausweg oder Alibi?, Weinheim/Basel 2004
7. Dietrich Benner, Erziehungswissenschaft: Theorie einer Praxis?, in: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78: Wissenschaft im Reformprozeß / Aufklärung oder Alibi?, hrsg. v. H.D.-Haller/D. Lenzen, Stuttgart 1977, S.38-67
8. Dietrich Benner, Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 3, Weinheim/München 1995
 - a. Was ist Schulpädagogik? (1977), S.47-82
 - b. Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik (1989), S.83-108
 - c. (mit Jörg Ramseger) Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule (1985), S.205-236
9. Dietrich Benner, Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim/München 1986
10. Dietrich Benner, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim/München 1990
11. Dietrich Benner, „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung, in: ZfPäd., November 1999, S.315-327
12. Dietrich Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Weinheim/Basel 4/2001
13. Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearbeitete Auflage 2001
14. Dietrich Benner, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA, in: ZfPäd., Jan./Febr. 2002, S.68-90

15. Dietrich Benner/Herwart Kemper, Die neuen erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen: Das Erzieher-Zögling-Verhältnis und die Vermittlungsproblematik von Mensch und Bürger, in: dies., Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Kurseinheit 1-3, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1993
16. Dietrich Benner/Herwart Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim/Basel 2/2003
17. Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität, Weinheim/Basel 2005
 - a. Dietrich Benner, Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung, S.7-21
 - b. Käte Meyer-Drawe. Anfänge des Lernens, S.24-37
 - c. Johannes Bellmann, Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus, S.62-76
 - d. Norbert Ricken, „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht?“ (Christa Wolf) – Über den Zusammenhang von Negativität und Macht, S.106-120
18. Hans Blumenberg, Das Lebensweltmißverständnis, in: Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt a.M. 1986, S.7-68
19. Jerome S. Bruner/Rose R. Olver/Patricia M. Greenfield, Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität, aus dem Amerikanischen übersetzt von Gertrud Juzi und Hans Aebli, Stuttgart 1971
20. Jerome S. Bruner, Der Prozeß der Erziehung, ins Deutsche übertragen von Arnold Hartung, Berlin/Düsseldorf 3/1973
21. Jerome S. Bruner, Relevanz der Erziehung. Aus dem Englischen übertragen von Helene und Hartmut Walther, Ravensburg 1973
22. Jerome S. Bruner, Sinn, Kultur und Ich-Identität: zur Kulturpsychologie des Sinns, aus dem Englischen übersetzt von Wolfram Karl Köck, Heidelberg 1997
23. Günther Buck, Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre, München 1981
24. Günther Buck, Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie, Paderborn/München 1984
25. Günther Buck, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, 3., um e. 3. Teil erw.Aufl., hrsg.u.m.e.Vorw.vers. von Ernst Vollrath, Darmstadt 1989
26. Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996
27. Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 2/1950
28. Helmut Danner, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München 4/1998
29. Josef Derbolav, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957
30. Klaus Eder, Institution, in: Christoph Wulf (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997, S.159-168

31. Irenäus Eibl-Eibesfeld, Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung – Ethologie, fünfte, überarbeitete und erweiterte Auflage, München/Zürich 1978
32. P. Engelhardt zum Begriff der intentio in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“, Bd.4, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, Basel/Darmstadt 1976, Sp. 466-474
33. Franz Fischer, Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, aus dem Nachlaß herausgegeben, eingeleitet und mit Nachworten versehen von Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Ratingen/Kastellaun 1974
 - a. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav, S.163-188
 - b. Dietrich Benner, Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien Franz Fischers für Didaktik und Curriculumforschung, S.189-221
34. Franz Fischer, Die Erziehung des Gewissens (1955), in: ders., Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik, 2. Bd. der nachgelassenen Schriften, hrsg.v. Josef Derbolav, Kastellaun 1979, S.11-39 (um einige Ergänzungen erweiterter Nachdruck: Norderstedt 1999 (gleiche Seitenzählung))
35. Franz Fischer, Proflexion – Logik der Menschlichkeit. Späte Schriften und letzte Entwürfe 1960-1970, Werkausgabe Bd.V, hersg.v. Michael Benedikt und Wolfgang W. Priglinger, Wien/München 1985
36. Anne Fischer-Buck, Franz Fischer: 1929-1970. Ein Leben für die Philosophie, Wien/München 1987
37. Anne Fischer-Buck, Proflexion und Religionsloses Christentum. Versuch einer Beziehung zwischen Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer, herausgegeben und eingeleitet von Detlef Zöllner, Norderstedt 1995
 - a. Welt und Wirklichkeit. Annäherungen an Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer, S. IX-XVII
38. Wilhelm Flitner, Gymnasium und Universität. Besorgt von Hans Scheuerl und Ulrich Herrmann unter Mitarbeit von Erhard Hoffmann, Nachwort von Hans Scheuerl, in: Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften, hrsg.v. Karl Erlinghagen/Andreas Flitner/Ulrich Herrmann, Bd.10, Paderborn/München/Wien/Zürich 1997
 - a. Die „Tübinger Beschlüsse“. Ein Anfang zur inneren Schulreform (1951/1954), S.143-152
 - b. Über den Kanon der literarischen Bildung. Gesellschaft, Literatur und Schule, S.153-174
 - c. Der Kampf gegen die Stofffülle. Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl, S. 175-182
39. Wilhelm Flitner, Der Kampf gegen die Stofffülle – Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl, in: Die Sammlung, Heft 11, 1955, S.556ff.
40. Viviane Forrester, Der Terror der Ökonomie, aus dem Französischen von Tobias Scheffel, Wien 1997; Hans-Peter Martin/Harald Schumann, Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Reinbek bei Hamburg 1997

41. Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1976
42. Michel Foucault, Sexualität und Wahrheit, Dritter Band: Die Sorge um sich, übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1986, S.70f.
43. Michel Foucault, Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann, Frankfurt a.M. 2004
44. Hans-Georg Gadamer, Hermeneutik, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Bd.3, hrsg.v. Joachim Ritter, Basel/Darmstadt 1974, Sp.1061-1073
45. Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 1, Tübingen 6/1990
46. Hans-Georg Gadamer, Vom Zirkel des Verstehens (1959), in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 2: Wahrheit und Methode. Ergänzungen/Register, Tübingen 2/1993, S.57-65
47. Klaus Giel, Die ästhetische Darstellung der Welt im naturwissenschaftlichen Unterricht – Bemerkungen zur Didaktik Martin Wagenscheins, in: Ludwig Duncker/Walter Popp Hg.) Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München 4/2004, S.163-177
48. Hans Jürgen Gößling, Subjektwerden: Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie, Weinheim 1993
49. Andreas Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002
50. Jürgen Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983
 - a. Rekonstruktive vs. verstehende Sozialwissenschaften, S.29-52
 - b. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, S.127-206
51. Jürgen Habermas, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1984
52. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, 3., durchgesehene Auflage, Frankfurt a.M., 1985
53. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a.M. 3/1985
 - a. Zweite Zwischenbetrachtung: System und Lebenswelt, S.171-293
54. Jürgen Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1985
 - a. Überbietung der temporalisierten Ursprungsphilosophie: Derridas Kritik am Phonozen-trismus, S.191-218
 - b. Exkurs zu Luhmanns systemtheoretischer Aneignung subjektphilosophischer Erbmas-se, in: ders., Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1985, S.426-445
55. Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001

56. Jürgen Habermas/Dieter Henrich/Niklas Luhmann (Hg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a.M. 1971
 - a. Niklas Luhmann, *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*, S.25-100
 - b. Jürgen Habermas, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*, S.142-290
 - c. Niklas Luhmann, *Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas*, in: Habermas/Luhmann 1971, S.291-405
57. Otto Hansmann/Winfried Marotzki, *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim 1988
58. Otto Hansmann/Winfried Marotzki, *Diskurs Bildungstheorie I: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim 1989
59. Heinz Heckhausen, *Motivation und Handeln*, zweite, völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo/Hong Kong 1989
60. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Rede zum Schulabschluß am 2. September 1811*, in: ders., *Werke in zwanzig Bänden*, Bd. 4: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Frankfurt a.M. 1970, S.344-359
61. Helmut Heid, *Standardsetzung*, in: *ZfPäd.* 47. Beiheft, Weinheim 2003, S.176-193
62. Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 16/1986
63. Heinrich-Böll-Stiftung, *Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft*, 3. Empfehlung der Heinrich-Böll-Stiftung, Juni 2002
64. Klaus Held, *Einleitung zu: Edmund Husserl, Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*, hrsg.v. Klaus Held, Stuttgart 1986
65. Klaus Held, *Edmund Husserl (1859-1938)*, in: *Klassiker der Philosophie*, 2. Bd., hrsg.v. Otfried Höffe, dritte, überarbeitete Auflage, München 1995, S.274-297
66. Karl Helmer, *Vorbild*, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“*, Bd.11, hrsg.v. Joachim Ritter †, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel, Basel/Darmstadt 2001, Sp.1184-1186
67. Karl Helmer/Gaby Herchert, *Vorbild und Beispiel*, in: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg.v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel 2004, S.1108-1114
68. Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft – Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln*, Rostock und Solingen, München/Wien 1993
69. Hartmut von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, München/Wien 1996
70. Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in: *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel*, in 19 Bdn., Bd.2, Langensalza 2/1887 (Aalen 1989), S.5-139
71. Johann Friedrich Herbart, *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgege-*

- ben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, in 19 Bänden, Bd. 3, Langensalza 2/1888 (Aalen 1989), S.81; vgl. hierzu auch Benner 1995
- a. Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung; vorgelesen in der königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg den 5. December 1810, S.64-82
 - b. Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt, S.302-304
72. Johann Friedrich Herbart, Paedagogisches Gutachten ueber Schulklassen (1818), in: ders., Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Bd.4, Langensalza 1891 (Aalen 1989), S.521-556
 73. Uwe Hericks, Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht, in: ZfE., Heft 2/2004, S.192-206
 74. Ulrich Herrmann, „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: ZfPäd., September/Okttober 2003, S.625-639
 75. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler“, Bd.4, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, Basel/Darmstadt 1976, Sp. 918-933
 - a. E. Klingenberg, I. Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht, Sp. 918-919
 - b. F.v. Redecker, III. Der K.-Begriff im öffentlichen Recht, Sp. 920-921
 - c. V. Blüm, IV. Der K.-Begriff in Biologie und Immunologie, Sp. 921-922
 - d. H. Heckhausen, V., Sp. 922-923
 - e. G. Behse, VI., Sprach-K. und kommunikative K., Sp 923-933
 76. Klaus Holzkamp, Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M. 1995
 77. Ute Holzkamp-Osterkamp, Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, mit einer Nachbetrachtung zu Positionen der Kritischen Psychologie von John Erpenbeck, Berlin 1981 (1977/78)
 78. Ludwig Huber, Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik, in: ZfE., Heft 3/2001, S.307-331
 79. Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1980
 - a. Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792), S.56-240
 - b. Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück), S.234-240
 - c. Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur, S.268-295
 - d. Über den Geist der Menschheit, S.506-518
 - e. Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers (1821), S.585-606
 80. Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg.v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 3/1982
 - a. Der Königsberger und der Litauische Schulplan (IX 1809), S.168-195
 - b. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, S.255-266
 81. Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philo-

- sophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Tübingen, 4/1980 (Ideen I)
82. Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, zweites Buch Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, hrsg.v. Marly Biemel, Haag 1952/1969 (Ideen II)
 83. Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften, hrsg. v. Marly Biemel, Haag 1971 (photomechanischer Nachdruck) (Ideen III)
 84. Edmund Husserl, Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie, herausgegeben, eingeleitet und mit Registern versehen von Elisabeth Ströker, 2., durchges. Aufl., Hamburg 1987
 85. Edmund Husserl, Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik, redigiert und herausgegeben von Ludwig Landgrebe, Hamburg 7/1999 (EU)
 86. Erste Ergebnisse aus **IGLU**. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/Renate Valtin (Hg.), Münster/New York/München/Berlin 2003
 87. IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, hrsg.v. Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Renate Valtin/Gerd Walther, Münster/New York/München/Berlin 2004
 88. Karlheinz Ingenkamp, Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim/Basel 4/1997
 89. Paul Janssen, Phänomenologie III, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.7, hrsg.v. Joachim Ritter und Karlfried Gründer, völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Basel/Darmstadt 1989, Sp.498-504
 90. Fritz Kanning, Strukturwissenschaftliche Pädagogik. Untersuchungen zur Wendung der pädagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis, Heidelberg 1953
 91. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, in: Werke in sechs Bänden, Bd.II, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983
 92. Immanuel Kant, Kritik der ästhetischen Urteilskraft, in: Werke in sechs Bänden, Bd.V: Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, S.237-620
 93. Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, in: Werke in sechs Bänden, Bd.VI, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 4/1964
 - a. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, S.53-61
 - b. Der Streit der Fakultäten, S.265-347
 94. Robert Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, herausgegeben von Detlef Gartz und übersetzt aus dem Amerikanischen von Astrid Gessert und Jürgen Schneeweiß, München 2/1991 und Uwe Uhlendorff, Sozialpädagogische Diagnosen, München 1997
 95. Herwart Kemper, Janusz Korczak: Die Möglichkeiten der Erziehung und die Grenzen der wissenschaftlichen Theoriebildung und professionellen Tätigkeit, in: ders., Erziehung als

- Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Weinheim/München 1990, S. 39-143
96. Herwart Kemper, Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, 2. erweiterte Neuauflage, Jena/Rudolstadt 1999
 97. Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, 2. erweiterte Auflage 1963
 98. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5./7. durchgesehene Auflage, Weinheim 1965
 - a. Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959), S.25-45
 - b. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), S.126-153
 99. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 5/1996
 - a. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, S.15-41
 - b. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, S.43-81
 - c. Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik, S.83-138
 - d. Exemplarisches Lehren und Lernen, S.141-161
 - e. Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, S.209-247
 - f. Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, S.251-284
 100. Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Werner Blum/Peter Döbrich/Hans Gruber/Manfred Prenzel/Kristina Reiss/Kurt Riquarts/Jürgen Rost/Heinz-Elmar Tenorth/Helmut J. Vollmer, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg.v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M. 2003
 101. Eckhard Klieme, Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.625-634
 102. Lothar Klingberg, Lehren und Lernen: Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien, Oldenburg 1995
 103. Lutz Koch, Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?, in: ZfE., Heft 2/2004, S.183-191
 104. Eckard König/Peter Zedler, Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen, Weinheim 1998
 105. Andreas Krapp/Richard M. Ryan, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, in: ZfPäd., Heft 44, Weinheim/Basel 2002, S.54-82
 106. Friedrich W. Kron, Grundwissen Didaktik, München/Basel 2/1994
 107. Hans-Peter Krüger, Genese der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Ha-

- bermas für die Begründung einer Theorie der Wissenschaftsentwicklung, in: Günter Kröber/Hans-Peter Krüger (Hg.), *Wissenschaft – Das Problem ihrer Entwicklung*. Bd.1: Kritische Studien zu bürgerlichen Wissenschaftskonzeptionen, Berlin 1987, S.339-390
108. Hans-Peter Krüger, Kommunikationstheoretische Fragen der Wissenschaftsentwicklung, in: *Wissenschaft. Das Problem ihrer Entwicklung*, Bd.2: Komplementäre Studien zur marxistisch-leninistischen Wissenschaftstheorie, hrsg.v. Günter Kröber, Berlin 1988, S.113-136
 109. Heinz-Hermann Krüger/Rainer Lersch, *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen 1993
 110. Marianne Krüger-Potratz, Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz, in: *ZfE.*, Heft 2/99, S.149-165
 111. Rudolf Künzli, Lernen, in: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg.v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel 2004, S.620-637
 112. Wilfried Lippitz, „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1980
 113. Dieter Lohmar, Edmund Husserls ‚Formale und transzendente Logik‘, Darmstadt 2000
 114. Manfred Lüders, Können Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht evolutionstheoretisch erklärt werden?, *ZfE.*, Heft 2/2004, S.235-247
 115. Joachim Ludwig, Subjektperspektiven in neuern Lernbegriffen, in: *ZfPäd.* September/Oktober 1999, S.667-682
 116. Niklas Luhmann, Organisation, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, hrsg. v. Joachim Ritter und Karlfried Gründer, völlig neu bearbeitete Ausgabe des ‚Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe‘ von Rudolf Eisler, Darmstadt 1984, Sp.1326-1330
 117. Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg.v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M. 2002
 118. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: dieselben (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M. 1982, S.11-40
 119. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M. 1988
 120. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: *ZfPäd.*, Juli 1988, S.463-480
 121. Wolfgang Maiers/Morus Markard (Hg.), *Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft: Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag*, Frankfurt a.M. 1987
 - a. dies., Der Beitrag der Kritischen Psychologie zur Erkennbarkeit und Emanzipation menschlicher Subjektivität, S.9-29
 - b. Carl Friedrich Graumann, Sprache als Medium sozialer Interaktion, S.57-65
 122. Hans-Peter Martin/Harald Schumann, *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*, Reinbek bei Hamburg 1997

123. Anneliese Mannzmann (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer I, München 1983
124. Ulrike Matthes-Nagel, Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Bd.2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, hrsg.v. Henning Haft und Hagen Kordes, Stuttgart 1984, hrsg.v. Dieter Lenzen, S.283-300)
125. Karl Marx/Friedrich Engels, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, in: Werke, Bd. 23, Berlin 1962
126. Barbara Merker, Bedürfnis nach Bedeutsamkeit. Zwischen Lebenswelt und Absolutismus der Wirklichkeit; in: Die Kunst des Überlebens. Nachdenken über Hans Blumenberg, hrsg.v. Franz Josef Wetz und Hermann Timm, Frankfurt a.M. 1999, S.68-98
127. Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, Berlin 1966/1974
128. Käte Meyer-Drawe, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München 2/1987
129. Käte Meyer-Drawe, Welt-Rätsel. Merleau-Pontys Kritik an Husserls Konzeption des Bewußtseins, in: Ernst Wolfgang Orth (Hg.), Die Freiburger Phänomenologie, Freiburg/München 1996, S.194-221
130. Käte Meyer-Drawe, Lernen als Erfahrung, in: ZfE., Heft 4/2003, S.505-515
131. Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 6., korrigierte Auflage Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2001
132. Klaus Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim/München 1996
133. Oskar Negt, Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997
134. Friedrich Nietzsche, Morgenröthe. Gedanken über die moralischen Vorurtheile, in: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Bd. 3, München/Berlin/New York 1967-1977/(2)1988, S.9-331
135. Keiji Nishitani, Was ist Religion?, vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Dora Fischer-Barnicol, Frankfurt a.M. 2/1986
136. Jürgen Oelkers, „Wissenschaftliche Bildung: Einige notwendige Verunsicherungen in beiden Richtungen, in: W. Gräber/P. Nentwig/T. Koballa/R. Evans (Hg.), Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung, Opladen 2002, S.105-120
137. Gunter Otto/Wolfgang Schulz, Der Beitrag der Curriculumforschung, in: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hrsg.v. Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer, Bd.3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1995, S.49-62
138. Rainer Peek, Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und von Schulen und Schulsystemen, in: Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2/2002, S.323-352
139. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hrsg.v. Deutsches PISA-Konsortium: Jürgen Baumert/Eckhard Klieme/Michael

- Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Petra Stant/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß, Opladen 2001
140. Platon, Sämtliche Dialoge, Bde. I-VII, in Verbindung mit Kurt Hildebrandt, Constantin Ritter und Gustav Schneider herausgegeben und mit Einleitungen, Literaturübersichten und Registern versehen von Otto Apelt, Hamburg 1993
 - a. Protagoras, in: Bd. I, S.32-142
 - b. Menon, in: Bd. II, S.1-91
 141. Helmuth Plessner, Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus, Frankfurt a.M. 2002
 142. Ludwig Pongratz, Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Wetzlar 2005
 143. Klaus Prange, Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn/Obb. 1983
 144. Siegfried Protz, Mehrperspektivität als Konstituente eines bildenden Unterrichts, in: Siegfried Protz/Gernot Barth (Hg.), Schule und Dialog. Diskussionen im Umfeld von Schule und Unterricht, Rudolstadt/Jena 1997, S.187-209
 145. Siegfried Protz, Problemanzeige oder Begriffsbestimmung: Identität, Bildung, Subjektivität und Intersubjektivität im Hinblick auf ein zu entwickelndes Schulkonzept, in: Siegfried Protz/Karl-Heinz Schaffernicht/Detlef Zöllner (Hg.), Gespaltene Verantwortung: Generationen im Dialog. Ein Kolloquium, Norderstedt 2002, S.86-128
 146. Siegfried Protz/Detlef Zöllner, Fremdsein in Europa. Unterrichtsbeispiele aus der Schulpraxis, unter Mitarbeit von Ch. Abraham, H. Bodewald, P. Bohn, A. Fournés, U. Knyriem, G. Rode, M. Roland, U. Rother, K. Sommer, Norderstedt/Leipzig 2002
 147. Hans Rauschenberger, Unterricht als Darstellung und Inszenierung, in Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg.v. Dieter Lenzen, Bd.7: Erziehung im Primarschulalter, hrsg.v. Peter Hemmer/Hubert Wudtke, Stuttgart/Dresden 1995, S.51-74
 148. Hans Rauschenberger, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren, in: Ludwig Duncker/Walter Popp Hg.) Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München 4/2004, S.81-91
 149. Bruno Redeker, Zur Sache des Lernens – am Beispiel des Physiklernens, Braunschweig 1982
 150. Kristina Reiss, Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.635-649
 151. Jeremy Rifkin, Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, mit einem Nachwort von Martin Kempe, aus dem Englischen von Thomas Steiner, Frankfurt a.M./New York 1995
 152. Christian Rittelmeyer/Michael Parmentier, Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt 2001
 153. Christian Rittelmeyer, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002
 154. Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept

für Curriculumentwicklung, dritte, durchgesehene und erweiterte Ausgabe, Neuwied am Rhein/Berlin 1971

155. Jürgen Rost, Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, in: ZfPäd. September/Okttober 2004, S.662-678
156. Heinrich Roth, Orientierendes und exemplarisches Lehren, in: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Berlin/Hannover/Darmstadt 1957, S.183-194
157. Jean-Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, Stuttgart 1963
158. Horst Rumpf, Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeit, Weinheim/München 2004
 - a. Verformte Nachdenklichkeit? – PISA-Leistungen im Zwielficht, S.75-91
 - b. Die Wiederkehr der Lernziel-Euphorie und das verstümmelte Lernen, S.199-203
 - c. Lernzwang als Neugiervernichtung? – Ulrich Oevermann, S.210-214
 - d. Die Wut des Verstehens, die Problemlösekompetenzen und die rätselhaft bleibende Welt, S.214-216
159. Rüdiger Safranski, Nietzsche. Biographie seines Denkens, München/Wien 2000
160. Christian Gotthilf Salzmann, Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (1784), in: Dietrich Benner/Herwart Kemper, Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim 2000, S.227-260
161. Christine Schaefer, Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisation, in: ZfPäd., November/Dezember 2002, S.835-855
162. Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, 2., unveränderte Auflage, Tübingen 1964
163. Annette Scheunpflug, Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim/Basel 2001
164. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg.v. Erich Weniger, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983
165. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, Weinheim 1993
166. G. Scholz, Rekonstruktion, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Bd. 8: R-SC, Darmstadt 1992, Sp.570-578
167. Wolfgang Schöning, Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung, in: ZfPäd., November/Dezember 2002, S.815-834
168. R. Schulz, Reproduktion, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg.v. Joachim Ritter † und Karlfried Gründer, völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler, Bd. 8: R-SC, Darmstadt 1992, Sp. 853-858

169. Alfred Schütz/Thomas Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Neuwied/Darmstadt 1975
170. Ludwig Siep, Moral und Gattungsethik in: DZPhil., 50, Berlin 2002, S.111-120
171. Manfred Sommer, Einführung in die Phänomenologie Edmund Husserls, Kurseinheit 1: Die Intentionalität des Bewußtseins, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1988
172. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Mathematik Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; Bildungsstandards im Fach Mathematik Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003
173. Elisabeth Stern/Kornelia Möller, Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichts, ZfE., Beiheft 3/2004, S.25-36
174. Gerald A. Straka/Gerd Macke, Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, Münster/New York/München/Berlin 2/2003
175. Wolfgang Sünkel, Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik, Weinheim/München 2/2002
176. Heinz-Elmar Tenorth, Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung, in: ZfE., Heft 2/2004a S.169-182
177. Heinz-Elmar Tenorth, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: ZfPäd. September/Okttober 2004b, S.650-661
178. Ewald Terhart, Der Stand der Lehr-Lern-Forschung, in: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hrsg.v. Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer, Bd.3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1995, S.63-79
179. Ewald Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd., September/Okttober 1999, 629-647
180. Ewald Terhart, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3., ergänzte Auflage, Weinheim/München 2000
181. Michael Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, Frankfurt a.M. 2002
182. Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Darmstadt 3/1991
183. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, In Gruppen Lernen. Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen, in: Materialien, Heft 92, Bad Berka 2004
184. Martin Wagenschein, Rettet die Phänomene (1975), in: ders., Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf, Weinheim/

Basel 2/1989, S.135-153

185. Martin Wagenschein, Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg, Weinheim/Basel (11)1997
 - a. Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens (Vortrag vom 15. März 1956), S.27-59
 - b. Zum Problem des Genetischen Lehrens (nach einem Vortrag vom 07.12.1965), S.75-124
 - c. Ein Beispiel: Entdeckung der Axiomatik, S.125-150
186. Bernhard Waldenfels, Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M. 1990
187. Bernhard Waldenfels, Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes, hrsg. v. Regula Giuliani, Frankfurt a.M. 2000
188. Bernhard Waldenfels, Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a.M. 2004
189. Franz E. Weinert, Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: Niels Birbaumer/Dieter Frey/Julius Kuhl/Wolfgang Prinz/Franz E. Weinert (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie 1: Pädagogische Psychologie, Bd.2: Psychologie des Lernens und der Instruktion, Psychologie des Lernens und der Instruktion (hrsg.v. Franz E. Weinert), Göttingen 1996, S.2-48
190. Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders., (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2/2002, S.17-31
191. Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte u. des Lehrplanes, Weinheim 1951
192. Detlef Zöllner, Wilhelm von Humboldt. Einbildung und Wirklichkeit: das bildungstheoretische Fundament seiner Sprachphilosophie, Münster/New York 1989
193. Detlef Zöllner, Was wir meinen, wenn wir wollen: zur Unwiderruflichkeit des Vollbringens, in: ders., Im Vorhof der Menschlichkeit. Fünf Essays zu einem gescheiterten Experiment, Cuxhaven/Dartford 1995, S.45-66
194. Detlef Zöllner, Thesen zum Dialog, in: Schule und Dialog. Diskussionen im Umfeld von Schule und Unterricht, hrsg.v. Siegfried Protz und Gernot Barth, Jena/Rudolstadt 1997
195. Detlef Zöllner, Vom Pfeifen im Wald. Ein philosophisch-pädagogisches Lesebuch, Rudolstadt/Jena 1998
196. Detlef Zöllner: Der Europagedanke im Thüringer Lehrplan, in: Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung. Tagungsbeiträge zur Jahreskonferenz des EU-Projekts „Interkulturelle Erziehung in Ost- und Westeuropa als Dialog“, hrsg.v. Herwart Kemper und Siegfried Protz, Norderstedt 2000, S.75-121
197. Detlef Zöllner, Pädagogische Kasuistik als ein methodisches Prinzip erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre, in: Detlef Zöllner/Reinhard Aulke/Anne Fischer-Buck/Anton Fischer/Karl-Hermann Schäfer (Hg.): Universitäre Lehre und pädagogische Ausbildung: bildungskategoriale Perspektiven, Franz Fischer Jahrbuch 2005 10, Norderstedt/Leipzig 2005, S.76-91